

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

Lílian Freire Noronha

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Manaus - AM
2017

Lílian Freire Noronha

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Amazonas – MPET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação da Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Manaus - AM
2017

Ficha Catalográfica
Márcia Auzier
CRB 11/597

N852f Noronha, Lílían Freire.

Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. / Lílían Freire Noronha. – Manaus: IFAM, 2017.

125 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro.

1. Educação Tecnológica. 2. Educação especial. 3. Formação de professores. I. Guerreiro, Elaine Maria Bessa Rebello (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 370.71

LÍLIAN FREIRE NORONHA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino Tecnológico
do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amazonas
como requisito para obtenção do título
de Mestre em Ensino Tecnológico
Linha de Pesquisa: Processos
Formativos de Professores no Ensino
Tecnológico

Aprovada em 27 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello-Guerreiro – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Rosa Oliveira Martins Azevedo – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

*A Leônidas Rodrigues Grécia Freire,
por toda uma existência
significativa.*

(In Memoriam)

AGRADECIMENTOS

Nessa caminhada ao longo de dois anos pude perceber o quanto todo o processo de fazer parte de um programa de Mestrado estava sendo transformador para minha vida, não somente acadêmica, mas, principalmente, na forma como eu via o mundo e nas perspectivas que até então eu tinha.

Tal percurso foi árduo, mas necessário para meu crescimento pessoal e descoberta de outros horizontes que se refletiram na certeza que essa caminhada foi uma escolha acertada. Eu estava no tempo e no lugar certo, com as pessoas certas ao meu redor, mesmo que algumas vezes, eu não tenha percebido isso de imediato. Desse modo, é impossível chegar ao fim desse período sem agradecer a Instituição que me proporcionou esse caminhar, bem como a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para essa jornada.

Por isso, através desta dissertação, que foi construída graças à colaboração de muitos, eu lanço flores no ar com um “obrigada” a cada um desses “muitos” e, em especial, aos que se seguem:

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, órgão no qual sou servidora, e, que proporcionou a abertura de várias portas;

À Auditoria Geral do IFAM, na figura do Corpo de Auditores, quais sejam: Antônio Carlos da Paz Soares; Manoel Alencar de Queiroz; Maurício Matos Calacina Ferreira; e, Samara Santos dos Santos pelo apoio psicológico e laboral durante o curso;

Aos setores da Reitoria do IFAM: Chefia de Gabinete; Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP; e, Coordenação Geral de Desenvolvimento de Pessoas – CGDP pela celeridade, dentro dos ditames da lei, no processo de concessão da minha licença para cursar as matérias do Mestrado;

À Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI pela assistência, devido a problemas operacionais, na instalação do *software* utilizado na pesquisa;

Ao Campus Manaus Centro – CMC pela autorização da pesquisa de campo;

Ao Mestrado em Ensino Tecnológico – MPET, nas figuras da Secretaria, da Coordenação Geral e do corpo de professores, pelo apoio administrativo e acadêmico;

Aos colegas das turmas 2014, 2015 e 2016 do MPET que com sorrisos e delicadezas floriram o meu caminhar;

À Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – DIPESP; À Diretoria de Ensino; Ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE; e, a todos os

professores do Ensino Médio do IFAM, Campus Manaus Centro, que figuraram como sujeitos desta pesquisa;

Ao querido colega de turma Juvenal Severino Botelho que deu sua parcela de contribuição durante as pesquisas de campo;

A minha orientadora Profa. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro pelas importantes contribuições na construção desta pesquisa, assim como por sua paciência nos momentos mais difíceis;

À Profa. Maria Almerinda de Souza Matos, que também atuou como minha professora na disciplina Educação Especial I e II no curso de Administração da UFAM, pelas suas contribuições na minha Qualificação;

Ao Prof. Davi Avelino Leal pelo acolhimento em sua turma do curso História na UFAM no qual fiz estágio em docência e tive a oportunidade indescritível da regência de sala;

Ao Prof. Daniel Nascimento e Silva, que contribuiu com sua expertise no delinear inicial da pesquisa;

Aos queridos: Erlison Soares Lima; Carla de Albuquerque Dias; Dorothea Maria Soares Marques; Elídia Farias; George Floro Marinho da Costa; Izabel Alinne Alves de Paula; Liana Fabíola de Jesus; Nelma Loureiro Pereira; Paulo Augusto Mariê de Lima; e, Odimar Porto pelas maravilhosas colaborações e torcida a favor;

Aos amigos: Adam Marcel Almeida Pinto; Aldenize de Souza Martins; Átila Grécia da Silva; Cláudio Amaral Machado; Jonathan Rildo; Hellen Mayara Oliveira; e, Maria do Perpétuo Socorro Barbosa de Menezes que se fizeram presentes nesses vinte e quatro meses sempre nas alegrias, mas principalmente, nas maiores dificuldades ao me estenderem as mãos e me puxarem para cima;

Aos meus pais Paulo Roberto Noronha e Iara Maria Freire Noronha pelo incentivo constante, pelo meu caminhar, pela vida;

A Deus, por me conceder a capacidade de me reinventar sempre.

Que a felicidade não dependa do tempo, nem da paisagem, nem da sorte, nem do dinheiro. Que ela possa vir com toda simplicidade, de dentro para fora, de cada um para todos.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

As políticas públicas que surgiram nas últimas duas décadas relacionadas à Educação Especial são políticas cujo propósito garantiu uma diversidade de direitos que permitiram, entre outros, o acesso de alunos desse segmento às classes comuns do Ensino Regular e que, portanto, contribuíram para um aumento significativo do quantitativo de matrículas. Desse modo, faz-se necessário haver uma formação para que o professor esteja capacitado para interagir em sala de aula. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo analisar a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dentre os autores utilizados destacamos Sasaki (2009), Mantoan (2010), Fernandes (2011), Carneiro (2015) e Carvalho (2017). O estudo apresenta uma abordagem qualitativa dos fenômenos, desenvolvido a partir de uma Pesquisa de Levantamento como estratégia metodológica, com unidades de análise focadas nos setores que ofertam a formação continuada e nos professores que atuam no Ensino Médio. Utiliza, ainda, como fonte de informação a pesquisa documental e bibliográfica. Os dados foram coletados através de questionários para as duas unidades de análise estabelecidas. Os resultados, quanto aos setores DIPESP e DIREN, evidenciaram que existe uma maior aproximação com os professores. À vista disso, essas atividades executadas tendem a obter maiores resultados, pois são elaboradas “por” e “para” professores que conhecem e entendem as necessidades desse segmento. Contudo, não há nesses dois setores projetos e atividades relacionadas à Educação Especial na modalidade de formação continuada. Quanto ao NAPNE, é um núcleo que desenvolve variadas atividades e projetos relacionados à Educação Especial. Entretanto, ocorre pouca participação de alunos e professores da Instituição. Quanto aos professores, o resultado mais expressivo foi o de 92,0% de respondentes da pesquisa que não realizaram nenhuma formação continuada, relacionada à Educação Especial, nos últimos três anos. Positivamente, 53,1% dos participantes da pesquisa já leram ou ouviram falar a respeito da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva contra o percentual de 34,7% que não ouviu falar na mesma. Relacionado ao NAPNE, 72,0% conhecem esse núcleo, mas apenas 4,0% já realizaram algum curso nele. Contudo, de forma positiva, 81,6% desses respondentes estariam dispostos a realizar um curso no NAPNE com essa abordagem. A conclusão apresentada é que há a necessidade de uma reformulação da estrutura de formação continuada, referente à Educação Especial, para os professores do IFAM. Quanto às contribuições, a pesquisa contribuiu para o esclarecimento acerca de como está ocorrendo a formação continuada de professores que atuam junto aos alunos da Educação Especial. Assim como colocar em discussão essa temática no ambiente acadêmico para tentar propiciar reflexões que venham a materializar ações concretas para a qualidade do ensino dos alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

The public policies that emerged in the last two decades related to Special Education are policies whose purpose guaranteed a diversity of rights that allowed, among others, the access of students of this segment to the common classes of Regular Education and that, therefore, contributed to a significant increase of the number of enrollments. In this way, it is necessary to have a training so that the teacher is able to interact in the classroom. Thus, this research had the objective of analyzing the continuing education of teachers who work in the High School of IFAM for the teaching process of Special Education students in the perspective of Inclusive Education. Among the authors used, we highlight Sassaki (2009), Mantoan (2010), Fernandes (2011), Carneiro (2015) and Carvalho (2017). The study presents a qualitative approach to the phenomena, developed from a research Survey as a methodological strategy, with units of analysis focused on the sectors that offer continuing education and on teachers who work in High School. It also uses documentary and bibliographic research as a source of information. Data were collected through questionnaires for the two established units of analysis. Data were collected through questionnaires for the two established units of analysis. The results, for the DIPESP and DIREN sectors, showed that there is a greater approximation with the teachers. On the face of it, these activities performed tend to obtain greater results, since they are elaborated "by" and "for" teachers who know and understand the needs of this segment. However, in these two sectors there are no projects and activities related to Special Education in the form of continuing education. As for NAPNE, it is a nucleus that develops various activities and projects related to Special Education. However, there is little participation of students and teachers of the Institution. As for teachers, the most expressive result was 92.0% of respondents who did not perform any continuing education related to Special Education in the last three years. Positively, 53.1% of the research participants have read or heard about the National Policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education against the percentage of 34.7% who did not hear about it. Related to NAPNE, 72.0% know this nucleus, but only 4.0% have already taken some courses in it. However, in a positive way, 81.6% of these respondents would be willing to take a course in NAPNE with this approach. The conclusion is that there is a need for a reformulation of the continuing education structure, related to Special Education, for IFAM teachers. Regarding the contributions, the research contributed to the clarification about how the ongoing formation of teachers who work with Special Education students is occurring. As well as to put in discussion this theme in the academic environment to try to provide reflections that come to materialize concrete actions for the quality of the students' teaching.

Keywords: Special education. Inclusive education. Continuing teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sinalização tátil.....	44
Figura 2 – Sinalização visual.....	45
Figura 3 – Banheiros com barra de apoio	45
Figura 4 – Entradas laterais do CMC.....	46
Figura 5 – Entrada principal do CMC.....	46
Figura 6 – Biblioteca Paulo Sarmiento do CMC.....	47
Figura 7 – Desenho metodológico da pesquisa	61
Figura 8 – Distribuição geográfica dos campi do IFAM no Estado do Amazonas	65
Figura 9 – Entrada principal do Campus Manaus Centro.....	66
Figura 10 – Esquema de construção de coleta de dados.....	71
Figura 11 – Tela inicial do software Sphinx	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da população brasileira por região	36
Tabela 2 – Matrículas realizadas pelo público-alvo da Educação Especial: 2016/2017	37
Tabela 3 – Unidades de observação, categorias e frequência de ocorrência.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da relação Sociedade e Deficiência.....	29
Quadro 2 – Marco normativo das principais legislações inclusivas.....	30
Quadro 3 – Segmentos com direitos ampliados pela Lei de Inclusão de 2015	34
Quadro 4 – Objetivos e metas de ensino: Objetivo Estratégico 5	41
Quadro 5 – Cronograma de atividades do NAPNE	55
Quadro 6 – Cursos na modalidade FIC oferecidos pelo NAPNE.....	56
Quadro 7 – Caracterização dos cursos de Nível Médio do CMC.....	66
Quadro 8 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa: unidade de análise setores	68
Quadro 9 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa: unidade de análise professores	69
Quadro 10 – Processo de passagem de variável até o item do instrumento.....	73
Quadro 11 – Cronograma da pesquisa de campo no Campus Manaus Centro/IFAM.....	76
Quadro 12 – Respostas da questão 31 do questionário aplicado aos professores	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes.....	81
Gráfico 2 – Tempo de atuação dos participantes no magistério.....	83
Gráfico 3 – Tempo de atuação no magistério x Tempo de atuação no IFAM	84
Gráfico 4 – Grau de titulação máxima	84
Gráfico 5 – Quantitativo de atividades por participantes dos últimos três anos	85
Gráfico 6 – Quantitativo de formação continuada dos últimos três anos	86
Gráfico 7 – Quantitativo de formação continuada patrocinada pelo IFAM.....	86
Gráfico 8 – Quantitativo de formação continuada em Educação Especial ou Inclusiva	87
Gráfico 9 – Quantitativo de atividades realizadas com a temática em Educação Especial	87
Gráfico 10 – Quantitativo de capacitações em Educação Especial patrocinadas pelo IFAM..	88
Gráfico 11 – Educação Especial como promotora de capacitação	88
Gráfico 12 – NAPNE: quem conhece, já fez cursos ou gostaria de fazer.....	90
Gráfico 13 – Quantitativo de participantes por turno nos cursos do NAPNE.....	90
Gráfico 14 – Período adequado para participação nos cursos do NAPNE	91
Gráfico 15 – Preferência por temas sobre Educação Especial	91
Gráfico 16 – Preferência por metodologias numa formação continuada.....	92
Gráfico 17 – Motivação para realizar uma formação continuada em Educação Especial.....	93
Gráfico 18 – Conhecimentos sobre a Política Nacional de Educação Especial	93
Gráfico 19 – Acessibilidade do CMC quanto à estrutura física	94
Gráfico 20 – Quantitativo de participantes que conhecem e são favoráveis as quotas.....	94
Gráfico 21 – Informações repassadas ao professor acerca de alunos com deficiência.....	94
Gráfico 22 – Representação gráfica das frequências de respostas por categorias.....	99

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CGGP	Coordenação Geral de Gestão de Pessoas
CMC	Campus Manaus Centro
DAP	Diretoria de Administração e Planejamento
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas
DIPESP	Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
DIREN	Diretoria de Ensino
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FIC	Formação inicial e continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
ONU	Organização das Nações Humanas
PDA	Programa do Plano de Ação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TAE	Técnicos Administrativos Educacionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	25
1.2 REFLEXOS DA LEGISLAÇÃO REFERENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	30
1.3 DEFINIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	35
1.4 REFLEXOS DAS ESTATÍSTICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	36
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PARA O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	39
2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANEJAMENTO DO IFAM.....	39
2.1.1 <i>A política de quotas</i>	42
2.1.2 <i>Acessibilidade do Campus Manaus Centro</i>	43
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	48
2.2.1 <i>A formação continuada para Educação Especial à luz da legislação</i>	49
2.2.2 <i>A formação continuada para Educação Especial: relevante ou desnecessária?</i>	50
2.2.3 <i>O processo de formação continuada no Campus Manaus Centro</i>	54
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	58
3.1 PROBLEMA.....	58
3.2 QUESTÕES NORTEADORAS	59
3.3 OBJETIVOS	59
3.3.1 <i>Objetivo Geral</i>	59
3.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	59
3.4 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	60
3.4.1 <i>A Pesquisa Qualitativa</i>	62
3.4.2 <i>A pesquisa de Levantamento como estratégia metodológica</i>	63
3.5 LÓCUS DA PESQUISA	65
3.6 SUJEITOS DA PESQUISA	67
3.7 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	70
3.7.1 <i>Questionário como instrumento de coleta de dados</i>	70
3.7.2 <i>Construção e aplicação do instrumento de coleta de dados</i>	71
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	78
4.1 ANÁLISE DA IMERSÃO INICIAL DO AMBIENTE.....	78

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS QUANTO AOS SETORES.....	79
4.2.1 <i>Análise qualitativa dos resultados do instrumento aplicado na DIPESP</i>	79
4.2.2 <i>Análise qualitativa dos resultados do instrumento aplicado na DIREN</i>	80
4.2.3 <i>Análise qualitativa dos resultados do instrumento aplicado no NAPNE</i>	80
4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS QUANTO AOS PROFESSORES.....	81
4.3.1 <i>Análise quantitativa do instrumento aplicado - Questões objetivas</i>	81
4.3.2 <i>Análise qualitativa do instrumento aplicado - Questão subjetiva</i>	95
CAPÍTULO 5 – ELABORAÇÃO DO PRODUTO	101
5.1 PROPOSTA DE WORKSHOP PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	101
5.1.1 <i>Etapas do Workshop Pedagógico em Educação Especial</i>	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
 APÊNDICE A – Carta de anuência para realização da pesquisa	113
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	114
APÊNDICE C – Questionário aplicado na DIPESP.....	115
APÊNDICE D – Questionário aplicado na DIREN.....	116
APÊNDICE E – Questionário aplicado no NAPNE.....	117
APÊNDICE F – Questionário aplicado aos professores.....	118
APÊNDICE G – Processo de identificação dos componentes que integram a variável	122

APRESENTAÇÃO

*Até onde posso, vou deixando o melhor de mim...
Se alguém não viu, foi porque não me sentiu com o coração.*

Clarice Lispector

Os primeiros passos com a temática inclusiva foram despertados em mim através de meu pai, há cerca de nove anos, quando foi acometido por um acidente vascular cerebral cuja sequela se faz presente desde então. Naquele momento e, nos posteriores, sua vida como cadeirante não só alterou o ritmo da família como também desvelou em mim um olhar para as pessoas com deficiência que possuem o direito de estarem inseridas em todos os contextos da sociedade. Olhar esse, que se tornou mais sensível, mas ao mesmo tempo, mais crítico à medida que foi inevitável não observar como essa sociedade não percebe, ou não quer perceber, a pessoa com deficiência em todas as suas nuances, e, o óbice que a mesma enfrenta para se estabelecer como cidadã dotada de direitos e deveres e merecedora de respeito. Dessa forma, foi que me inseri nesse contexto, tão familiar agora, tanto em função de ser meu pai quem me vincula diretamente às pessoas com deficiência, como em função dos estudos que tenho realizado para me inteirar acerca desse tema atual e urgente.

Através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), no qual sou servidora concursada no cargo de Auditora Interna, entrei em contato com uma diversidade de pesquisas nem sempre inerentes a minha área de formação no curso de Ciências Contábeis realizado na Universidade Federal do Amazonas. Entretanto, perfeitamente conciliável no que tange a minha área de atuação na Instituição. Nesse cenário, para cada auditoria realizada faz-se necessário, além dos cursos de capacitação, um estudo aprofundado, antecipado, do tema em questão. De modo que cada auditor sinta-se capaz de executar tal tarefa de auditoria com vistas a resguardar a conformidade das normas e, conseqüentemente, o erário, através de um fortalecimento da gestão e racionalização das ações de controle do Poder Executivo Federal.

Nesse sentido, no final do ano de 2014, participei de um seminário realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em parceria com a Controladoria Geral da União (CGU) cuja temática era a Inclusão Social. Dentro dessa linha, foram apresentados vários temas que seriam alvos de auditorias pelos dois órgãos, a partir do ano de 2016. Dentre os temas propostos estava sendo pontuada a inclusão de pessoas com deficiência nos variados espaços dos órgãos públicos federais. Nessa esteira, fui me capacitando nesse segmento para poder

orientar, em conjunto com os outros auditores, as boas práticas de gestão que o IFAM deveria seguir para estar em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo ordenamento vigente, bem como por esses órgãos de controle.

Ao inteirar-me mais sobre esse panorama, em virtude das atividades relacionadas ao meu cargo, o meu interesse particular foi sendo despertado no sentido de realizar um projeto no IFAM com esse viés. Interesse esse, que atingiu o ápice quando entrei no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico na linha de pesquisa de Processos Formativos de Professores. A partir desse momento, pude delinear meu projeto de modo a construir uma pesquisa que conseguisse adentrar nessa temática, mas, confesso que, o percurso foi longo. Detalhes tiveram que ser revistos e houve mudanças de perspectivas até me encontrar definitivamente dentro da pesquisa com a consciência de que é um trabalho relevante e deve ser realizado.

À medida que cursava as disciplinas do Mestrado e ganhava conhecimento, meu projeto foi sofrendo alterações e questionamentos recorrentes que visavam como escopo abordar pontos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que fossem relevantes tanto para as atividades que exerço na Auditoria, como para o IFAM em âmbito geral, para a sociedade, mas, principalmente, para os professores e alunos.

Nesse ínterim, decidi trabalhar minha pesquisa direcionada para o Ensino Médio, e não mais para as licenciaturas, meu foco inicial, por entender que os alunos com deficiência quando entram no Ensino Médio precisam de um acolhimento maior, por parte principalmente do corpo docente, para serem inseridos no ambiente escolar de forma a terem as mesmas condições de instrução que os outros estudantes, assim como terem as suas necessidades educacionais especiais satisfeitas com base no que preconiza a legislação vigente.

Diante desse direcionamento, várias interrogações foram surgindo em face das novas diretrizes para a inclusão educacional que estão exigindo, tanto das instituições de ensino como de seus professores, uma atuação mais consistente junto a alunos com necessidades educacionais especiais no sentido de que o professor deve estar capacitado e deve utilizar uma metodologia que seja realmente efetiva no ensino e para a instrução do aluno dentro da sala de aula. Desse modo, essas interrogações começaram a convergir para um foco principal: a formação continuada de professores.

Tais indagações, entre outras, também, se pautam em função de minha pretensão futura em ingressar na docência. Destarte, é imperioso para mim, buscar respostas que me deem suporte para mapear o cenário existente acerca dos processos formativos contínuos para

professores de modo que eu construa práticas didático-pedagógicas que permitam minha atuação nesse campo com uma capacitação adequada e com toda a seriedade que essa temática merece.

INTRODUÇÃO

*Quando perdemos o direito de sermos diferentes,
Perdemos o privilégio de sermos livres.*

Charles Enans Heghes

Os estudos acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vêm registrando um aumento considerável na última década no Brasil tendo como base as legislações em vigor que possuem como respaldo a consolidação dos direitos humanos. É importante frisar que os avanços nas pesquisas acabam por proporcionar a abertura de campos para debates sobre a temática como, também, um maior aporte de conhecimentos que são compartilhados e vivenciados e tendem a corroborar para a própria inclusão à medida que desmistificam preconceitos arcaicos e introduzem novas formas de pensamentos.

Contudo, na contrapartida, ainda ocorrem processos de exclusão no ambiente acadêmico, sejam eles intencionais ou simplesmente por esse ambiente não oferecer a esse alunado as condições mínimas necessárias para seu acolhimento dentro das instituições de ensino. Nesse sentido, reza a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu Art. 5.º, que discorre sobre os direitos e garantias fundamentais, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

No entanto, para garantir essa igualdade, que possui respaldo constitucional, faz-se necessário que haja igualdade de oportunidade na educação para todos os educandos, independente de possuírem ou não algum tipo de deficiência, a partir da criação de condições que modelem todo o ambiente educacional: desde a concepção da própria escola no que tange a inclusão educacional, perpassando pela entrada e recebimento desses alunos, até a preparação de professores para que sejam capacitados para atuarem com esse público-alvo da Educação Especial.

A esses professores, não se pode olvidar da imensa responsabilidade que os mesmos possuem nas demandas desse segmento. Há que se considerar que todo o processo de ensino desse alunado perpassa por saberes que tais professores possuem e/ou construam durante a sua trajetória e/ou nos processos formativos contínuos e que, indiscutivelmente, serão necessários nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Saberes esses que ao contato com um aluno com necessidades educacionais específicas se modelarão ou se transformarão por completo.

Considerando todas essas especificidades ventiladas, intentou-se delimitar o assunto que é deveras abrangente e realizar um aprofundamento da visão existente acerca da formação continuada de professores, do Ensino Médio do Campus Manaus Centro do IFAM (CMC), para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso utilizamos um percurso metodológico qualitativo que teve como instrumento de pesquisa o desenvolvimento e a aplicação de questionários nos setores relacionados diretamente com a formação continuada e com a Educação Especial e entre os professores.

No que concerne a sua importância, a pesquisa voltada para esta temática justifica-se inicialmente pela importância que o tema requer, visto que o papel da escola nesse contexto não se esgota apenas em abrir suas portas facilitando o acesso ao público-alvo da Educação Especial, mas, principalmente, pelo fato da escola ser um espaço que necessariamente trabalha com uma escolarização direcionada para a diversidade e, conseqüentemente, deve ofertar uma qualidade no ensino para todos os alunos sem distinção.

Num segundo momento, cabe ressaltar que, também, o Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, respalda a educação como direito de todos. Sendo a educação um direito de todos tem-se assegurado o Princípio Constitucional da Isonomia, denominado, ainda, de Princípio da Igualdade, previsto no já citado Art. 5º da magna-carta. Esses artigos conjugados com orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através de Notas Técnicas, ratificaram o direito à educação para todos e, principalmente, o direito das pessoas com deficiência de terem suas matrículas aceitas nas classes do ensino regular, cuja recusa dessas matrículas importa no acompanhamento direto com as devidas providências pelo Ministério Público Federal (MPF).

Diante desse cenário e, em função de todos os dispositivos legais que vêm aflorando de forma expressiva nos últimos anos para garantir direitos desse segmento, foi percebível um crescimento significativo correspondente ao ano de 2015, segundo dados do censo escolar do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que apontou a faixa de 745.363 estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2016).

Mediante tal constatação, uma preocupação recorrente é se o professor estaria preparado para atender essa demanda da sociedade e se conseguiria efetivamente realizar a inclusão desse alunado através da elaboração de processos educativos que trabalhem a especificidade de cada discente.

Nessa conjuntura, retomamos o papel que cabe à escola para enfatizar a importância que o professor assume nesse momento, no sentido de que sua metodologia seja capaz de alcançar todos os alunos com ou sem deficiência, superdotado ou não, com ou sem necessidades educacionais especiais. Para tanto, a formação continuada apresenta-se como uma ferramenta que a escola deve proporcionar ao professor para que este possa dispô-la de forma a melhorar a sua prática em sala de aula e atender ao que preceitua a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, ou seja, que a escola, com seus professores, esteja preparada para atender a todos os alunos que nela ingressarem.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa, foi o de analisar a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, os objetivos específicos são traçados de modo a identificar as condições elementares, perante o contexto da Educação Especial no país, que necessitam ser construídas para tornar possível estabelecer processos formativos contínuos para os professores que atuam no Ensino Médio do IFAM; conhecer, através de um levantamento de dados, quais os setores que oferecem formação continuada e qual o perfil desses professores que atuam no Ensino Médio, bem como se os mesmos encontram-se capacitados para o processo de ensino dos alunos da Educação Especial; e, avaliar a viabilidade de uma reformulação da estrutura de formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio do IFAM de forma a atender aos alunos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Por fim, este estudo está estruturado em cinco capítulos dispostos na seguinte sequência: o primeiro capítulo trata da Política Pública Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva apresentando uma seção com um breve histórico da Educação Especial e sua trajetória no tempo. A seção seguinte traz os reflexos da legislação acerca da Educação Especial e as principais políticas inclusivas existentes, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial de 2008 e, fecha esse primeiro capítulo, com uma seção na qual são evidenciadas as estatísticas mais relevantes relacionadas às matrículas do Ensino Médio no que diz respeito à Educação Especial.

No segundo capítulo, que apresenta a Formação Continuada dos professores do Ensino Médio para a Educação Especial, a seção traz tópicos relacionados à Educação Especial no planejamento do IFAM, elencando como essa temática está sendo abordada nos planos de médio e longo prazo. A questão da política de quotas e como está sendo executada, assim como a questão da acessibilidade do CMC. Tal capítulo, também, traz comentários

acerca da formação continuada para a Educação Especial à luz da legislação em vigor e se a mesma é relevante ou desnecessária no atual contexto acadêmico e social. O capítulo é encerrado com o destaque para o processo de formação continuada no respectivo campus.

No terceiro capítulo são tratados os aspectos metodológicos da pesquisa distribuídos em sete seções referentes: ao problema da pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos, as concepções teórico-metodológicas da pesquisa, o lócus da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e o instrumento de coleta de dados.

No quarto capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados alcançados durante a aplicação do instrumento junto aos setores envolvidos e junto aos professores. Tal capítulo possui três seções nas quais abordamos a análise da imersão inicial do ambiente, a análise dos resultados quanto aos setores envolvidos, e, a análise dos resultados quanto aos professores.

No quinto capítulo apresentamos a caracterização do produto da pesquisa. A seção traz a proposta de um Workshop Pedagógico em Educação Especial e a descrição sugestionada para sua aplicação. Apresentamos, na sequência, a conclusão e considerações finais, as referências utilizadas para respaldar o estudo e os anexos.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Discutir a Educação Especial na perspectiva¹ da Inclusão Educacional é antes de tudo discutir Inclusão das pessoas com deficiência em variados contextos sociais. É, primeiramente, falar sobre acontecimentos históricos que pautaram os períodos de mudanças de paradigmas, tencionando aferir quais determinantes sociais fomentaram diferentes pontos de vista. Num segundo momento, faz-se necessário abordar as legislações existentes que tiveram maior impacto na sociedade. Seguimos apresentando o público-alvo da Educação Especial, e, finalizamos com os reflexos das estatísticas, com relação às matrículas efetuadas num recorte de 10 anos. Enfim, um contexto da Educação Especial no país.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para Fernandes (2011, p. 35),

[...] identificar o caráter transitório das diferentes formas de relação da humanidade com a questão da deficiência exige de nós a compreensão de que essas práticas e concepções são resultantes do nível de desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico, revelando, portanto, concepções, valores e práticas possíveis nos limites desse modo de produção da vida.

Nesse sentido, Fernandes (2011) também aponta quatro fases essenciais que balizaram a história da atenção à deficiência, quais sejam: os períodos de extermínio; de segregação/institucionalização; de integração; e, de inclusão. Na fase do extermínio, as pessoas que nascessem com algum tipo de deficiência eram condenadas a perderem sua própria vida visto que sua capacidade para sobreviver dependeria de suas habilidades individuais que com a deficiência seria cerceada.

A partir do século XII, “esse paradigma de extermínio das pessoas com deficiência passa a sofrer modificações em suas concepções em face ao que predominava na Europa² acerca da ideologia de que toda e qualquer criatura é feita a imagem e semelhança a Deus, sendo, portanto, inconcebível a sua condenação à morte” (FERNANDES, 2011, p. 37).

¹ A palavra “perspectiva” significa forma ou aparência sob a qual algo se apresenta. Significa, ainda, sob outro ângulo, sentimento de esperança, de expectativa (HOUAISS, 2001).

² A Europa do início do século XII encontrava-se envolta por um conjunto de transformações culturais, políticas, sociais e econômicas que caracterizavam um novo período da História denominado de Renascimento. No entanto, ainda havia a ideologia do pensamento feudal de que Deus era o centro de tudo (COTRIM, 2008).

No século XVI, impulsionado pelas grandes transformações na política e na economia, reflexo da queda da monarquia e aparecimento dos estados modernos, ocorreu o período da segregação/institucionalização dos deficientes que se apresentava através da criação de instituições governamentais. “O objetivo maior não era o assistencialismo a essas pessoas, mas sim o objetivo de enclausurar, apartar do convívio em sociedade, já que não se encaixavam no padrão de normalidade” (FERNANDES, 2011, p. 41).

Nesse cenário de metamorfose, em face da industrialização capitalista europeia, houve a necessidade de um controle da população de modo que a medicina praticada nessa época passou a desenvolver novos procedimentos e determinar um enquadramento da força de trabalho que alcançasse, além de mulheres e crianças, as pessoas com deficiência. Nesse ínterim, Bueno (1993) sinaliza que nos séculos XVI e XVII, o atendimento institucional estava restrito apenas às pessoas cegas e às surdas, que eram aquelas que apresentavam maiores possibilidades de participar do processo produtivo e industrialização que se intensificou. Ainda segundo esse autor, e, partindo-se da historiografia das pessoas com deficiência, ele afirma que

a maior parte dos escritos que, de alguma forma, se dedica à história da Educação Especial, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda. Antes disso, segundo esses autores, os deficientes eram encaminhados aos asilos, onde permaneciam segregados e sem atenção, ou então, viviam como mendigos, sobrevivendo à custa da caridade pública. Esse período é considerado como uma época de precursores, por se restringir somente à criança surda, por não se desenvolver através da instituição escola (como ocorrerá a partir do século XVIII) e por envolver um número reduzido de deficientes (BUENO, 1993, p. 58).

No século XIX, a Educação Especial inicia seus primeiros passos na Europa, através da experiência do médico francês Jean Itard na qual ele tenta, não alcançando o êxito necessário, educar um menino selvagem que vivia em uma floresta sem o contato com seres humanos. Fernandes (2011, p. 46) faz um relato sobre essa experiência:

Em 1800, o médico francês Jean Itard (1744-1838) não poupou esforços para educar um menino selvagem encontrado em uma floresta convivendo com animais e considerado ineducável. Foi batizado de Victor de Aveyron. Como não teve qualquer contato com seres humanos, Victor, aparentemente, apresentava uma deficiência mental profunda. Itard desenvolveu um programa baseado em procedimentos médicos e pedagógicos, que tinha por objetivo recuperar o potencial de suas capacidades humanas.

Ainda que não tenha obtido o êxito esperado, já que muito pouco Victor conseguiu aprender, Itard é considerado o precursor da Educação Especial, e os procedimentos

adotados por ele, baseados no treinamento e exploração dos canais sensoriais para a aprendizagem, alastraram-se por toda a Europa.

Foi nesse período, no qual pessoas com deficiência passaram a conviver com as que não possuíam nenhuma deficiência, que as instituições especializadas iniciaram um processo de transição entre as abordagens clínica e pedagógica que seria a base para a implantação das futuras “escolas especiais”.

A maneira como a deficiência foi vista até esse momento caracterizava o modelo clínico-terapêutico como aquele que subordinava a pedagogia à medicina. Dessa maneira, a Educação Especial nesse recorte de tempo deveria descrever a deficiência e suas causas fortalecendo, assim, uma pedagogia terapêutica como base.

Nesse sentido, Fernandes (2011) discorre que foi com base na retomada dos ideais da Revolução Francesa, de 1789, que versava sobre os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos³ foi promulgada e passou a inspirar, a partir de então, as políticas públicas e os instrumentos da grande maioria dos países. Iniciava-se, assim, um processo de visibilidade das minorias sociais que começaram a ser respeitadas.

No final do século XX as mudanças na forma de perceber a pessoa com deficiência se refletem no início da transição do paradigma clínico-terapêutico para um novo processo denominado de integração. Nessa linha, a incorporação do discurso da integração para Fernandes (2011, p. 69) “resultou em uma configuração da Educação Especial como uma área voltada à prestação de serviços nos campos da reabilitação e da educação terapêutica para alunos que migrassem para o contexto regular.” Na prática, esse contexto baseado na integração, caracteriza a ocupação de espaços como na educação, na saúde, no lazer, nos esportes das pessoas com deficiência.

Carvalho (2000) aponta que, na integração, pressupõe-se que as relações entre pessoas com e sem deficiência estimulam a solidariedade, em detrimento da piedade, de modo a inseri-las, gradativamente, nos círculos sociais comuns. Entretanto, muitas críticas a esse modelo surgiram em face do mesmo tentar normalizar as pessoas com deficiência, o que na verdade esboçava uma busca pelo padrão de normalidade que a própria sociedade impõe. Sem considerar as especificidades de cada indivíduo seja ele com ou sem deficiência.

³ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada em 1948 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo um documento de luta universal contra a opressão e discriminação contra as pessoas. Disponível no site: brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social

Para Fernandes (2011, p. 73),

[...] a Educação Especial, sob a perspectiva da integração, ocupou-se da “deficiência” ao tentar fazer falar e ouvir aos surdos, ao exercitar membros lesados de crianças com deficiência física neuromotora, de estimular resíduos visuais de alunos com baixa visão, entre outras práticas pedagógicas que poderiam imprimir mudanças atitudinais e metodológicas na educação comum. Em que pese a importância do trabalho de reabilitação de deficiências na história da humanidade, é necessário situar a natureza clínica dessa ação, sob a ordem do discurso médico.

Na fase da integração, assim, a ênfase era na incapacidade, pois prevalecia o modelo clínico-terapêutico. “Integrar, portanto, significava localizar no sujeito o alvo da mudança e não na sociedade. Entendia-se que a Educação Especial tinha de organizar práticas voltadas a viabilizar as modificações individuais necessárias à adaptação do indivíduo naquilo que era padrão social” (FERNANDES, 2011, p. 74).

Por fim, o paradigma inclusivo tem o início de sua consolidação a partir da estipulação da Declaração de Jomtien; da Declaração de Salamanca; e da Convenção da Guatemala. Nesse início ocorreram várias ações conjuntas de órgãos representativos e grupos sociais que promoveram diversas ações inclusivas. Nessa linha, Fernandes (2011, p. 80) enfatiza que:

O movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos, contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independentemente de suas singularidades. Assim, temas como gestão participativa da escola, formação inicial e continuada, diversidade e educação, necessidades educacionais especiais, entre outros, passam a integrar as agendas governamentais e a direcionar o debate acerca da inclusão.

Tal processo inclusivo propaga que deve existir uma rede de recursos que proporcione o direito a convivência não segregada de alunos com deficiência na escola, de modo que esse alunado tenha oportunidades concretas iguais aos outros alunos.

Na educação isso significa que, mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes de quadros de deficiências, ou distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento, ou, ainda, que apresentem condições socioculturais diversificadas e econômicas desfavoráveis, ainda, têm o direito de realizar sua escolarização em contextos comuns, os quais devem ser modificados para atender às suas necessidades (FERNANDES, 2011, p. 90).

Pensar acerca das políticas públicas inclusivas na área educacional e não se atentar para todo o processo histórico inerente a Educação Especial e as fases que denotam os

principais acontecimentos responsáveis pelos períodos de mudanças de paradigmas na inclusão de pessoas com deficiências é desconsiderar a própria essência do que vem a ser inclusão e, conseqüentemente, inclusão do público-alvo da Educação Especial. À vista disso, apresentamos no Quadro 1 tais fases relacionadas as suas características principais.

Quadro 1 – Fases da relação Sociedade e Deficiência

PERÍODO	FASE	CARACTERÍSTICA	CONCEPÇÃO
Período Pré - Científico	Fase do Extermínio (Séc. V em diante)	Pessoas que nasciam com deficiência não tinham o direito à vida, eram exterminadas, pois prevalecia o conceito de que não serviam para produzir a sua existência material (através do trabalho).	Excluir qualquer ameaça à manutenção da forma de divisão social do trabalho existente: horas livres versus escravos, trabalho manual versus trabalho intelectual.
	Fase da Segregação / Institucionalização (Meados do séc. XVI)	Prevaleciam ações assistencialistas e filantrópicas relacionadas à hegemonia político-econômica da Igreja Católica. As pessoas com deficiência eram vistas como não merecedoras de fazerem parte da sociedade, sendo, portanto, excluídas do convívio social, dignas apenas, de pena por parte da igreja.	O paradigma da institucionalização se pautou na separação de todas as minorias que não se encaixavam no padrão de normalidade – loucos, marginais, deficientes – eram segregados para serem tratados em asilos, hospitais e manicômios.
Período Científico	Fase da Integração (Século XX)	A sociedade assume um caráter passivo e o movimento pela defesa de direitos e inserção social está mais pautado no esforço individual da própria pessoa com deficiência.	Prevalece a concepção da classe dominante que detém a propriedade dos meios de produção, ou seja, o modo de produção capitalista e seus mecanismos de fomento de desigualdades sociais.
	Fase da Inclusão (Século XX)	Ocorrem ações conjuntas entre pessoas com deficiência, órgãos representativos de classe e grupo social para a promoção de ações inclusivas que visem proporcionar recursos e serviços de acessibilidade.	Não é o aluno que tem que se adaptar a escola, a escola é que deve, necessariamente, estar preparada para atendê-lo em suas necessidades educacionais especiais.

Fonte: Sistematizado com base em Fernandes (2011).

Sendo assim, após a explanação breve acerca do histórico dos principais acontecimentos que nortearam a Educação Especial desde os primórdios relataremos, a seguir, o arcabouço jurídico imprescindível, através da legislação existente, para que esse caminho pudesse ser percorrido até então.

1.2 REFLEXOS DA LEGISLAÇÃO REFERENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os direitos das minorias, daqueles que tradicionalmente encontram-se excluídos do sistema educacional, fazem parte do debate da inclusão escolar. Isso tem se materializado em forma de leis, decretos, resoluções, portarias, normas etc. Entretanto, existe um descompasso entre o que está no corpo das legislações e o que existe efetivamente de concreto na realidade (GUERREIRO, 2011). Mesmo assim, o direito à educação para todos que teve, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o início de um processo de consolidação do que fora estabelecido em seus conteúdos, desponta no século XXI com um arcabouço jurídico robusto acerca dos direitos relacionados às pessoas com deficiência, consoante ao exposto no Quadro 2, direitos esses os quais esperamos que estejam em compasso com a sociedade.

Quadro 2 – Marco normativo das principais legislações inclusivas

ANO	LEGISLAÇÃO	TEOR
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Esboça os direitos humanos básicos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas.
1854	Decreto n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854.	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC.
1857	Lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857.	Criação do Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988.	Trouxe garantias legais que são estendidas às pessoas com deficiência.
1990	Declaração Mundial de Educação para todos.	Realizada pela UNESCO ocorreu em Jomtien na Tailândia e tinha como objetivo propor uma educação adequada em todos os níveis de ensino.
1994	Declaração de Salamanca.	Discorre sobre princípios que regem o sistema regular de ensino e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Art. 24, Art. 37 e Art. 59).	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.
1999	Convenção de Guatemala.	Define que os direitos e liberdades de todas as pessoas devem ser respeitados.
2001	Resolução CNE/CEB-MEC n.º 2, de 11 de setembro de 2001.	Define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinando que os sistemas de ensino devam matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
2004	O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.	Ministério Público Federal publica o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e

		diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do Ensino Regular.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.	Lançamento do plano pelo Ministério da Educação tendo como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior e o movimento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. Nesse plano, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre Educação Regular e Educação Especial.
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Trouxe inovações relacionadas à Educação Especial no sistema de ensino sendo que a Educação Especial passa a ter caráter complementar na formação do seu público-alvo.
2014	Lei 13.005, de junho de 2014.	Institui o Plano Nacional de Educação – PNE determinando que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.
	Nota Técnica n.º 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.	Trata da exigência de laudo médico para a criança com deficiência ser incluída na escola regular, considerando tal exigência uma restrição ao direito de educação a todos.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n.º 13.146, de julho de 2015.	Também conhecido como o Estatuto da Pessoa com Deficiência veio ampliar os direitos civis, trabalhistas, direito à educação, à previdência social, entre outros.

Fonte: Sistematizado com base em dados do SECADI/MEC, 2016/2017.

Destarte, é imperioso dar ênfase em algumas dessas legislações inclusivas em função do grau de importância que tiveram no momento em que entraram em vigor, assim como pelos impactos ainda existentes na sociedade.

Quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) a mesma objetiva garantir igualdade social a cada cidadão de modo a resguardar seus direitos fundamentais contra quaisquer tipos de discriminação. Sua elaboração ocorreu ainda sob os efeitos da Segunda guerra mundial como resposta a comunidade internacional face às atrocidades cometidas na guerra. O documento foi apresentado na primeira Assembleia Geral da ONU em 1946 e repassado à Comissão de Direitos Humanos para que fosse usado na preparação de uma declaração internacional de direitos (BRASIL, 2009).

No que diz respeito à Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), ela traz como um dos seus objetivos fundamentais, no Art.

3.º, promover o bem de todos, sem distinção de origem, raça, cor, idade, e, quaisquer outras formas de discriminação. Define, ainda, no Art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu Art. 26, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. Garante, também, no Art. 208 que é dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, a constituição de 88, também denominada de constituição cidadã abrange em seus dispositivos legais um caráter de responsabilidade perante a sociedade no sentido de resguardar não somente seus direitos mais explícitos, mas, também, através desses dispositivos consegue dar voz as minorias para decidirem o próprio caminho quando de encontro aos preconceitos existentes nas variadas formas nas quais se apresentarem. Na Constituição de 1988 a educação se sobressai e ganha destaque, pois era o anseio de toda a sociedade obter uma educação gratuita e de qualidade com caráter democrático.

A Declaração de Salamanca, por sua vez, foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial ocorrida na Espanha em 1994 através da UNESCO, sendo considerada inovadora sob vários aspectos, entre eles, o fato de ampliar o conceito de necessidades educacionais especiais, não ficando adstrito apenas às crianças com alguma deficiência, e, o princípio de que todas as crianças devem estudar juntas, independente da dificuldade ou deficiência que possuam (BRASIL, 1994).

No que tange a Lei 9.394 de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), resultado de fortes contradições ideológicas, teve uma tramitação longa, conflitiva, intensa, detalhista, e, ambientada em contextos de correlações de forças ora antecipatórias, ora paralisantes. Seu início deu-se com o anteprojeto depositado na Comissão de Educação em 1988, antecedendo, portanto a promulgação da Constituição-Cidadã (CARNEIRO, 2015). O teor de seu texto define normas para a organização da Educação Básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. Possibilita oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

No que está relacionado à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, esta desponta enraizada nas lutas sociais com o intuito de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos sem distinção. Nesse sentido, tal política:

trouxe novas concepções à atuação da educação especial, em nossos sistemas de ensino. De substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência, a educação especial se volta atualmente à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência. Os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para: garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; formar professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais professores para a inclusão; prover a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação; estimular a participação da família e da comunidade; promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais; oferecer o atendimento educacional especializado (AEE) a quem dele necessite (BRASIL, 2008).

Importa ressaltar dois pontos no que concerne a essa política: primeiramente, a Educação Especial difere da Educação Inclusiva, mas está contida na mesma. Não sendo, portanto, termos sinônimos. A Educação Inclusiva é mais abrangente incluindo minorias diversas que são excluídas da sociedade em face ao preconceito velado (ou não) existente e demais alunos não enquadrados nessas minorias, mas que de alguma forma se sentem excluídos. Na Educação Inclusiva a escola deve se preparar para acolher não somente o público-alvo da Educação Especial, mas, também, alunos de baixa renda, brancos, negros, índios, homossexuais, heterossexuais, enfim, todos os alunos dentro de uma sociedade diversificada. Desse modo, a Educação Inclusiva se constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

O segundo ponto a ser ressaltado é no que diz respeito à Educação Especial. A mesma é definida, também, de acordo com Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Isto posto, cabe destacar que os professores que atuam no AEE deverão ser capacitados para esse segmento, contudo, todos os professores, ou seja, mesmo os que não atuam no AEE deverão possuir capacitação para atuarem com o público-alvo da Educação Especial, visto que o AEE apenas complementa e/ou suplementa a formação do aluno. Formação essa, que ocorrerá preferencialmente nas salas de ensino regular (ou comum).

Quanto a Lei 13.146 de 06 de junho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que entrou em vigor a partir de janeiro de 2016, também denominada de Estatuto da pessoa com deficiência, é uma lei que ampliou os direitos das pessoas com deficiência nos seguintes seguimentos, conforme ilustrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Segmentos com direitos ampliados pela Lei de Inclusão de 2015

Capacidade civil	Garantiu às pessoas com deficiência o direito de casar ou constituir união estável e exercer direitos sexuais e reprodutivos em igualdade de condições com as demais pessoas. Também lhes foi aberta a possibilidade de aderir ao processo de tomada de decisão apoiada (auxílio de pessoas de sua confiança em decisões sobre atos da vida civil), restringindo-se a designação de um curador a atos relacionados aos direitos de ordem patrimonial ou negocial.
Inclusão escolar	Assegurou a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabeleceu ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio. Proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços.
Auxílio-inclusão	Criou benefício assistencial para a pessoa com deficiência moderada ou grave que ingresse no mercado de trabalho em atividade que a enquadre como segurada obrigatória do Regime Geral de Previdência Social.
Discriminação, abandono e exclusão	Estabeleceu pena de um a três anos de reclusão, mais multa, para quem prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício de direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.
Atendimento prioritário	Garantiu prioridade na restituição do Imposto de Renda aos contribuintes com deficiência ou com dependentes nesta condição e no atendimento por serviços de proteção e socorro.
Administração pública	Incluiu o desrespeito às normas de acessibilidade como causa de improbidade administrativa e criou o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico que irá reunir dados de identificação e socioeconômicos da pessoa com deficiência.
Esporte	Aumentou o percentual de arrecadação das loterias federais destinado ao esporte. Com isso, os recursos para financiar o esporte paralímpico deverão ser ampliados em mais de três vezes.

Fonte: Senado Federal, 2016.

Logo, a LBI é um importante marco regulatório que visa garantir à ampliação de direitos as pessoas com deficiência em variados setores da sociedade. Entretanto, como a maioria dos normativos legais, quando de sua entrada em vigor, ainda carece de regulamentação para precisar como esses direitos serão exercidos. Nesse sentido, podemos

observar como todos esses normativos relatados não estão adstritos ao espaço formal de uma sala de aula. Contudo, cabe ressaltar que a escola tem um papel fundamental no reconhecimento desses direitos à medida que também consegue acolher adequadamente esse alunado através de uma proposta para a Educação Especial inclusiva que englobe todo o seu corpo administrativo e, principalmente, o docente. Portanto, é mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos, passa pela importância de educar para a pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, ideológicas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade (MATOS, 2013).

1.3 DEFINIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) objetiva o acesso, a participação e aprendizagem, nas escolas regulares, dos alunos com:

- a) Deficiência;
- b) Transtornos globais do desenvolvimento;
- c) Altas habilidades/superdotação.

Sendo que, no que diz respeito às pessoas com deficiência, conceitua esta como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Aqueles com transtornos globais do desenvolvimento são os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Os Alunos com altas habilidades/superdotação por sua vez são aqueles que demonstram elevado potencial em uma determinada área ou em áreas combinadas, tais como: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Nesse íterim, é importante observar os indicadores estatísticos sobre as matrículas da Educação Especial efetuadas nas escolas especializadas e as matrículas das classes comuns do ensino regular, o que serão abordados na próxima seção.

1.4 REFLEXOS DAS ESTATÍSTICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No que tange a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, nas escolas do Ensino Regular, “Esse movimento de acolhimento e inserção de pessoas com deficiência em instituições educacionais e sociais resulta de lutas históricas de movimentos sociais por garantia de direitos de cidadania e de igualdade de oportunidade para todos” (COSTA; SEGURA, 2016). Nesse contexto, cabe evidenciar, portanto, os dados estatísticos de como está ocorrendo o desenvolvimento da Educação Especial no transcorrer do último decênio partindo-se, inicialmente, dos dados do último censo demográfico realizado no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) acerca da distribuição da população pelas regiões, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição da população brasileira por região

Região demográfica	Habitantes p/ região
Sudeste	80.353.724
Nordeste	53.078.137
Sul	27.384.815
Norte	15.865.678
Centro-Oeste	14.050.340
Total	190.732.694

Fonte: Dados do IBGE referentes ao Censo Demográfico brasileiro, 2010.

Desse modo é possível perceber que diante do quantitativo de habitantes, distribuídos pelas regiões geográficas, “a educação representa um desafio político e social enfrentado historicamente pelo Estado brasileiro em face de sua grandiosidade territorial, populacional e das desigualdades sociais [...]” (COSTA; SEGURA, 2016, p. 23).

Já na Tabela 2, destacamos os dados dos Censos Escolares efetuados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentados num recorte de tempo de 10 anos, a contar de 2007 a 2016, correspondente ao total de matrículas da Educação Especial em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais do Ensino Regular, assim como as matrículas da Educação Especial em classes comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2 – Matrículas realizadas pelo público-alvo da Educação Especial: 2017/2016

Unidade da Federação	Alunos público-alvo da Educação Especial	
	Matriculados exclusivamente em escolas especializadas e/ou em classes especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos	Matriculados em classes comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos
2007		
Brasil	341.781	304.882
Amazonas	4.549	1.892
2008		
Brasil	315.553	374.537
Amazonas	4.137	3.307
2009		
Brasil	252.687	387.031
Amazonas	3.841	3.438
2010		
Brasil	218.271	484.332
Amazonas	3.618	4.748
Manaus*	1.617	1.468
2011		
Brasil	193.882	558.423
Amazonas	2.761	5.381
Manaus*	1.320	2.018
2012		
Brasil	199.656	620.777
Amazonas	2.888	7.090
Manaus*	1.346	2.903
2013		
Brasil	194.421	648.921
Amazonas	2.609	7.543
Manaus*	1.279	3.061
2014		
Brasil	188.047	698.768
Amazonas	2.592	8.265
Manaus*	1.303	3.498
2015		
Brasil	179.700	750.983
Amazonas	2.496	9.243
Manaus*	1.315	4.085
2016		
Brasil	174.886	796.486
Amazonas	2.684	10.380
Manaus*	1.789	4.906

Fonte: Sistematizado com base nos Censos Escolares de 2007 a 2016, realizados pelo INEP, 2007-2016.

(*) A classificação das matrículas por cidades só passou a ocorrer a partir do ano de 2010.

Vislumbramos na Tabela 2 a evolução crescente das matrículas de alunos da Educação Especial nas classes comuns do Ensino Regular em comparação às matrículas nas classes especializadas desse mesmo ensino e/ou exclusivamente em escolas especializadas. Tal crescimento ocorreu, principalmente, a partir de 2006 como efeito das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Tais normativos além de ampliarem os direitos relacionados a essa temática, também, garantiram o ensino em classes comuns para todas as crianças, independente de possuírem ou não deficiência.

A diminuição de quantitativos ocorrida de 2007 a 2016, verificada na Tabela 2 na coluna correspondente aos matriculados exclusivamente em escolas especializadas e/ou em classes especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos, referente às Unidades de Federação Brasil e Amazonas, evidencia uma mudança de preferencia para as classes comuns muito em função do respaldo legal existente a partir de então. Podemos observar o reflexo de tal mudança na coluna relativa aos matriculados em classes comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos, correspondente às Unidades de Federação Brasil, Amazonas e Manaus na qual houve uma elevação no quantitativo de matrículas para o mesmo período analisado.

Contudo, é prudente mencionar que, apesar da elevação das matrículas da Educação Especial nas classes comuns do Ensino Regular, ratificando os efeitos positivos das políticas de inclusão, para Meletti (2016) essa elevação nas matrículas das classes comuns é indiscutível, mas não houve uma redução proporcional nas instâncias segregadas de ensino que tenha acompanhado na mesma proporção. Ressalta, ainda, que essa ampliação pode ser em função da incorporação de alunos que não tinham acesso a nenhum tipo de escolarização. Também considera que a universalização do ensino não atingiu o público-alvo da Educação Especial ao observarmos o quantitativo de matrículas destas em comparação às matrículas gerais da Educação Básica e ao número de pessoas que são e/ou deveriam ser da Educação Especial.

Entretanto, o ponto fundamental da análise desses indicadores de matrículas é que a partir das políticas inclusivas para a Educação Especial houve um maior acesso desse alunado nas classes comuns do Ensino Regular, mesmo não sendo, ainda, um acesso universalizado proporcionou uma ampliação nesse sentido, o que ocasiona uma preocupação maior: o preparo da escola comum e, principalmente, o preparo dos professores que vão atuar junto a esses alunos. Desse modo, enfatizamos que uma formação continuada para os professores é fundamental para que o mesmo seja capacitado para atender ao público-alvo da Educação-Especial garantindo, assim, uma verdadeira inclusão nas classes comuns de ensino. Tal temática será tratada no capítulo seguinte com ênfase na formação continuada de professores do Ensino Médio.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com Mantoan (2010), existem duas maneiras como a Educação Especial vem sendo executada em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a primeira baseia-se nas escolas especializadas onde os alunos com deficiência são separados dos demais e nitidamente ocorre uma substituição total do acesso à escola comum. Na segunda maneira, e a que vem sendo mais propagada pela política inclusiva de 2008, o ensino da Educação Especial acontece num ambiente frequentado por alunos com ou sem deficiência, entre outras características, prevalecendo esse ensino como um apoio ou complemento para o aluno que dele necessitar.

Nesse sentido, os professores têm papel fundamental na construção desse ensino. Para tanto, devem adquirir tanto uma formação como, também, habilidades que lhes permitam refletir sobre as práticas em sala de aula, assim como trabalhar em constante colaboração com seus semelhantes, a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais terão acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade (STELLI, 2012). Desse modo, abordaremos nesse capítulo a Educação Especial no planejamento do IFAM, a política de quotas da instituição, a questão da acessibilidade e, principalmente, como está ocorrendo à formação continuada dos professores que atuam junto ao Ensino Médio, nesse contexto, bem como os setores envolvidos.

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANEJAMENTO DO IFAM

De acordo com o Planejamento Estratégico, de 2012 a 2018 (IFAM, 2013), revisado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de 2014 a 2018 (IFAM, 2014) que é um instrumento norteador da gestão e que está em consonância com os princípios legais da Educação Nacional, os valores dos quais o IFAM está assentado e que podemos vinculá-los aos pressupostos da Educação Especial são:

- Cidadania e Justiça;
- Valorização das pessoas;
- Respeito à diversidade;
- Acessibilidade e inclusão social;
- Excelência na gestão educacional.

Nesse ínterim, é inegável não discorrer a respeito de cada valor: A “cidadania” e a justiça porque no momento em que uma escola reconhece o direito do público-alvo da Educação Especial, seja um aluno com deficiência, ou com transtornos globais do desenvolvimento ou um aluno superdotado, de ter sua matrícula efetivada, sem lhe ser exigido um laudo médico, contrariando dessa forma a legislação em vigor, está, na verdade, ratificando sua condição de cidadão detentor de direitos e obrigações perante a sociedade que integra. A “valorização das pessoas” porque é fundamental que haja o entendimento de que o maior patrimônio dentro de uma instituição são as pessoas que dela fazem parte e, precipuamente, os seus usuários. No caso de uma instituição educacional, os seus alunos. O “Respeito à diversidade” porque somos todos diferentes! Não há como fingir que essa realidade não exista, mas há como identificar e coibir práticas que atentam contra o ser humano e seu direito de ir e vir seja de que maneira essa pessoa se representa na sociedade.

A “acessibilidade e a inclusão” porque para haver inclusão, no caso dos alunos com deficiência, deve haver, também, a acessibilidade e esta deve começar não somente na sala de aula, mas desde a parada de ônibus na frente na escola, passando pelas calçadas das entradas, rampas de acesso e outras medidas que se fazem indispensáveis. A “excelência na gestão educacional”, por sua vez, visa proporcionar a base para que todos os outros valores sejam concretizados. Valores tais que necessitam expandir além do sentido abstrato de estarem contidos num planejamento de longo prazo. Necessitam, pois, serem concretizados pragmaticamente no ambiente acadêmico, no sentido político, físico e organizacional, entre os seus administrativos e docentes.

Ainda com relação ao Planejamento Estratégico (IFAM, 2012), dentre os objetivos estratégicos traçados pelo IFAM, na perspectiva eficiência acadêmica, ou seja, a sua atividade fim, observamos a seguinte passagem no item 4.11 “Consolidar e ampliar os programas, projetos e ações de efetivação da Educação Inclusiva, da qual a Educação Especial faz parte, e acessibilidade”.

À vista disso, a visão que o IFAM quer consolidar, de acordo com o PDI (IFAM, 2014) é a de ser referência nacional em educação, ciência e tecnologia. Para tanto, é basilar que, no que tange à educação, obtenha uma amplitude palpável, como mencionado, com relação aos seus valores institucionais. O Plano também evidencia, conforme ilustrado no Quadro 4, os “Objetivos e Metas de Ensino” – Objetivo Estratégico 5 relacionados às ações correspondentes a elevação das matrículas em todos os níveis de ensino. Cabe destaque para o último item do quadro que coloca como uma das ações o acesso às pessoas com deficiência.

Quadro 4 – Objetivos e metas de ensino: Objetivo Estratégico 5

Objetivo Estratégico 5: Ampliar o acesso qualificado e a efetividade dos processos de formação					
Meta: Elevar gradualmente o número de matrículas em todos os níveis e modalidades de ensino					
Responsável: PROEN					
AÇÕES	2014	2015	2016	2017	2018
Diversificar a oferta de vagas em todos os níveis e modalidades de ensino em conformidade com as demandas regionais, reformulando os projetos pedagógicos dos cursos já ofertados.	20%	20%	20%	20%	20%
Utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio como critério de acesso à Educação Superior, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do Ensino Médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam a comparabilidade dos resultados dos exames.	20%	20%	20%	20%	20%
Fomentar a expansão das matrículas do Ensino Médio integrado à Educação Profissional e de graduação, observando-se as peculiaridades das populações do campo, ribeirinhas e dos povos indígenas.	20%	20%	20%	20%	20%
Aprimorar os mecanismos de acesso ao IFAM às pessoas com deficiência.	20%	20%	20%	20%	20%

Fonte: Sintetizado com base no Plano de Desenvolvimento Institucional – IFAM 2014 a 2018.

O PDI (IFAM, 2014), ainda, traz uma seção na qual trata sobre o atendimento as pessoas com deficiência. Nela, há uma menção de que o IFAM ainda não pode ser considerado uma referência nacional no que se refere às políticas para as pessoas com deficiência, especialmente no que tange à estrutura humana e física, em face de uma série de limitações em nível de acessibilidade e recursos humanos capacitados para atender esse público-alvo. Entende, porém, a extrema relevância de sua responsabilização diante desse segmento de alunado.

Dessa forma, podemos evidenciar que há uma preocupação, no nível institucional, de que ocorra o planejamento de metas e cumprimento de ações, no caso da inclusão de pessoas com deficiência, apesar de não haver menção ao restante do público-alvo da Educação Especial, tais como alunos com transtornos globais do desenvolvimento, e, altas habilidades/superdotação. Contudo, importa questionar se essa preocupação é uma preocupação real com o acolhimento, permanência e saída, com qualidade desse alunado, ou apenas está restrito ao cumprimento da legislação e aumento da demanda, o que por sua vez seria condição precária, visto que deve haver um envolvimento efetivo de toda a instituição educacional para um ensino e aprendizagem satisfatórios.

2.1.1 A política de quotas

De acordo com a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência⁴, que compreende um conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, é dever dos órgãos e entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação (BRASIL, 1999).

Tal política, também, enfatiza que deve haver a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

Desse modo, o IFAM a partir de 2013 iniciou um processo de inclusão de alunos com deficiência. Entretanto, o mesmo não estava articulado adequadamente com a gestão e com o corpo docente, o que ocasionou problemas de acolhimento para os discentes deficientes auditivos que recebiam as devidas orientações apenas dos outros alunos. Nesse sentido:

A realidade vivida pelos discentes e docentes, no entanto, mostrou-nos que a inclusão de Portadores de Deficiências⁵ não é uma preocupação somente de um grupo isolado, mas da sociedade como um todo, assim como do próprio sistema educacional brasileiro que estabelece como prioridade o atendimento a essa demanda específica. Esta necessidade parece estar, em muitos casos, tanto relacionada às próprias dificuldades da comunidade escolar em lidar com essa problemática, como da própria convivência que os profissionais têm tido com essas pessoas ou com programas específicos quanto por uma modificação social do conceito de inclusão dos Portadores de Deficiências e a forma pela qual este vem acentuando-se ao longo dos anos (IFAM, 2014, 113).

O processo seletivo de 2013 do IFAM para discentes, com ingresso em 2014, ofereceu 5% das vagas para alunos com deficiência de modo a atender as orientações da legislação específica, mesmo sendo um percentual muito baixo, segundo a própria instituição, a mesma entende a necessidade de repensar uma forma adequada para os campi atenderem na íntegra os direitos das pessoas com deficiência (IFAM, 2014).

Nos processos seletivos seguintes foi realizado o rateio entre as vagas disponíveis para atingir as cotas das ações afirmativas estipuladas na legislação, quais sejam: Decreto n.º 3.298/1999, em seus artigos 3.º e 4.º, este último conciliado com o Decreto n.º 5.296/2014.

⁴ A terminologia “pessoa portadora de deficiência” deixou de ser utilizada a partir da década de 90, em função da mesma fazer alusão a alguém que portava uma deficiência, quando a denominação passou, então, a ser “pessoa com deficiência”.

⁵ Idem nota 4.

Desse momento, da entrada numa instituição pública através do sistema quotas, ou não necessariamente, o público-alvo da Educação Especial, no caso o que apresenta deficiência física ou mobilidade reduzida, terá um problema recorrente no ambiente em função das possíveis barreiras arquitetônicas existentes que poderão dificultar sua acessibilidade. Nesse sentido, na seção seguinte, abordaremos essa questão relacionada ao Campus Manaus Centro.

2.1.2 Acessibilidade do Campus Manaus Centro

A questão da acessibilidade nas instituições públicas é norteadada, entre vários dispositivos, pelo Decreto n.º 5.296 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) que estabelece normas gerais e critérios básicos para as pessoas com deficiência e a promoção da acessibilidade, posto que a partir da década de 2000 houve um crescimento em torno dos temas relacionados à inclusão e a acessibilidade, onde foram debatidos em todos os veículos e espaços de comunicação, os quais citados como um direito de todos, principalmente da pessoa com deficiência. Não se pode ter uma sem a outra, ou seja, a inclusão também passa pela acessibilidade (GUERREIRO, 2011).

Por ser um tema relevante para promover a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais faz-se necessário nós nos ampararmos nos dados do último censo demográfico realizado em 2010 (IBGE, 2010), no qual foram evidenciados que 23,9% da população brasileira, ou seja, 45.606.048 de brasileiros têm algum tipo de deficiência. Sendo 18,60% visual; 5,10% auditiva; 7,0% motora e 1,40% mental ou intelectual. No Estado do Amazonas, os dados apontam para 22,71%, isto equivale ao quantitativo de 791.162 pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas no censo de 2010.

A partir desses quantitativos, especialmente os dados correspondentes ao Amazonas, podemos constatar, em função dos dados relevantes de pessoas com deficiência, a necessidade premente das instituições promoverem a acessibilidade em seus espaços. No que tange as instituições educacionais, tal necessidade se torna, também, essencial para alcançar os resultados de sua atividade-fim, ou seja, formar alunos preparados tanto para o campo profissional como para atuarem junto à sociedade na qual integram. Porém, tais resultados não poderão ser concretizados se não houver uma acessibilidade que permita a circulação nos corredores, banheiros, salas de aula, entorno, entre outros espaços, para as pessoas que necessitarem.

A acessibilidade de acordo com Sasaki (2009) pode ser identificada através de seis dimensões, quais sejam: atitudinal (sem preconceitos, estereótipos e discriminações); arquitetônica (sem barreiras físicas); comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas); instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas e utensílios); metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.); e, programática (sem barreiras nas políticas públicas, legislações, normas etc.).

Nesse ínterim, ressaltaremos a questão das barreiras arquitetônicas em função de tais obstáculos limitarem ou, até mesmo, impedirem alunos, com certas especificidades, de participarem das atividades relacionadas ao espaço escolar.

Tais barreiras arquitetônicas, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), tendo por parâmetro a NBR 9050 que dispõe sobre o acesso dos deficientes em variados espaços, necessitam de intervenções no ambiente para possibilitarem a acessibilidade. Desse modo, identificamos em alguns espaços do CMC algumas barreiras arquitetônicas e outras que já foram solucionadas.

Considerando a sinalização, que de acordo com a ABNT é classificada em três tipos: a sonora; a tátil; e a visual, o CMC apresenta a sinalização tátil na rampa principal de acesso, parte de alguns corredores que possuem inclinação em sua extensão e nos degraus das escadas, conforme Figura 1.

Figura 1 – Sinalização tátil



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

No que concerne à sinalização visual, o CMC apresenta algumas intervenções para identificar banheiros acessíveis, rampas e vagas de estacionamento, ilustrado na Figura 2. Contudo, a sinalização tátil do campus acha-se desgastada e incompleta em alguns pontos, necessitando, pois, de restauração.

Figura 2 – Sinalização visual



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

No que tange aos banheiros, alguns possuem barras de apoio localizadas próximas ao vaso sanitário, conforme Figura 3, assim como espaço adequado para o cadeirante adentrar. No entanto, nem todos ficam abertos ao público em geral, sendo utilizados apenas pelos servidores dos setores próximos.

Figura 3 – Banheiro com barras de apoio



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Quanto ao acesso pelas entradas laterais, observou-se que nas duas entradas há catracas para controle de entrada e saída dos alunos, de acordo com a Figura 4, mesmo assim a acessibilidade está mantida, pois o aluno cadeirante poderá entrar no campus por uma porta de vidro, que fica em ambas as entradas laterais, ao lado das catracas.

Figura 4 – Entradas laterais do CMC



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Na entrada principal de servidores e visitantes, há rampas de acesso e inclinação na calçada que permitem a entrada com cadeiras de rodas, porém, assim que adentra o espaço o aluno, servidor ou visitante cadeirante fica limitado em sua circulação em função da barreira de mobiliário presente, como apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Entrada principal do CMC



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

No que tange a acessibilidade da biblioteca Paulo Sarmento do campus Guerreiro (2015) discorre que nas duas portarias do prédio, a que entra pela Rua Visconde de Porto Alegre e a que entra pela Rua Duque de Caxias, não há rota acessível até a entrada da respectiva biblioteca, tais como piso tátil, direcional ou de alerta.

Guerreiro (2015) também enfatiza que apesar dos espaços internos da biblioteca serem amplos, as limitações são pelo mobiliário e pelas divisórias internas. O acesso ao acervo é feito por um portal antifurto, com 80 cm de largura. O espaço entre as prateleiras do acervo também não permite uma circulação adequada, como é possível observar na Figura 6.

Figura 6 – Biblioteca Paulo Sarmento do CMC



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Desse modo, verificamos os principais espaços do campus com relação à temática acessibilidade para evidenciar a relevância desta com relação ao público-alvo da Educação Especial, nesse caso, especificamente, no tocante aos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, visto que, como já mencionado, para haver uma verdadeira educação inclusiva deve haver, primeiramente, a acessibilidade dos espaços na escola.

Superando, literalmente, a barreira da ausência de acessibilidade, os alunos necessitam de uma formação de qualidade. Nesse contexto, iniciaremos o diálogo, na próxima seção, acerca da formação continuada de professores para Educação Especial, com destaque para os que atuam no Ensino Médio.

2. 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os docentes do IFAM estão enquadrados na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, criada a partir da Lei 11.784 de 2008. O seu Art. 113, seção XVI, trata do requisito de escolaridade para ingresso no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, qual seja: possuir habilitação específica obtida em licenciatura ou habilitação legal equivalente. (IFAM, 2014).

Nesse ínterim e, através da nova Política de Desenvolvimento Pessoal, instituída pelo Decreto 5.707 de 2006, o Ministério do Planejamento vem incentivando os órgãos a adotarem na sua gestão da capacitação o Sistema de Gestão por Competências, que é orientado para o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessário ao bom desempenho da função do servidor, visando ao alcance dos objetivos da Instituição (IFAM, 2014, p. 140-141).

Desse modo, adentramos na temática formação continuada de professores, direcionada para a Educação Especial, especificamente, para os professores que atuam no Ensino Médio do CMC e, com relação à necessidade de formação continuada, Carvalho (2017, p. 65), em suas releituras das áreas de conteúdo, cita que:

Toda formação profissional é apenas uma formação inicial, devendo deixar abertas portas nítidas para retornos após períodos como dois ou três anos de efetivo exercício profissional. No caso específico do professor, a necessidade de uma formação permanente sempre foi nítida: quem acha que nada mais tem a aprender é porque certamente perdeu a capacidade de ensinar.

[...] os professores precisam se atualizar, também e, principalmente, nas metodologias de ensino específicas de seus conteúdos, uma vez que conhecer o conteúdo que se vai ensinar, embora seja condição necessária a qualquer professor, está longe de ser suficiente.

Por esse ponto de vista, percebemos a necessidade do professor desenvolver sua formação continuada, que é um elemento estruturante de sua autonomia intelectual, seja ela direcionada para seus conteúdos específicos ou não, e trabalhar sua metodologia de modo a alcançar todos os alunos em sala de aula independente de suas especificidades. Assim, passaremos a seção seguinte que discorre acerca da legislação existente para esse tópico.

2.2.1 *A formação continuada para Educação Especial à luz da legislação*

Partimos da Lei 9.934 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996) que resultou de uma gestação legislativa complicada. Enraizada em vários governos, marcados por fortes contradições ideológicas, sua tramitação foi longa, conflitiva, intensa, detalhista e ambientada em contextos de correlações de forças ora emancipatórias, ora paralisantes. Seu início deu-se em 1988, com o anteprojeto depositado na Comissão de Educação, até a sua publicação, oito anos depois, ocorrida em 23 de dezembro de 1996 (CARNEIRO, 2015, p. 37).

No seu Art. 29, a Educação Especial é denominada como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização. Nesse sentido, os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa e inclusiva (CARNEIRO, 2015).

Ainda na LDB, houve a regulamentação para a formação inicial, Art, 62, e para a formação continuada, Arts. 1, 67, 80, 87, dos professores com vista a aprimorar o seu desempenho em sala de aula e fomentar um ensino de qualidade. Nesse ponto, o Art. 58 da referida Lei, elenca e distingue as seis modalidades educativas, entre elas a Educação Especial, passando a mesma a ser tratada, a partir de então, como componente relevante e não apenas eventual da rede regular de ensino. Sob influência de tal artigo, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Entretanto, Carneiro (2015) relata que o país não conta com quadros docentes especializados, suficientes e preparados para atender essa demanda e que a formação do professor que atua na Educação Especial é precária porque os cursos universitários são desfocados e oferecem uma formação inicial precária.

Mesmo assim, o Art. 59 da LDB (CARNEIRO, 2015) prevê que: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação professores com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a

integração desses educandos nas classes comuns, ou seja, docentes do ensino regular com competências pertinentes ao trabalho de inserção desses educandos nas classes comuns.

Para Carneiro (2015, p. 627), um dos equívocos da operacionalização da política de inclusão reside em abandonar o aluno da Educação Especial no interior da sala de aula comum da escola regular, sem preparar a escola e os professores para trabalharem com a ideia de uma pedagogia diferenciada. Para tanto, a seção seguinte abordará relações acerca da relevância ou não de uma formação continuada dos professores para a Educação Especial.

2.2.2 A formação continuada para Educação Especial: relevante ou desnecessária?

Nóvoa (1991) afirma que as análises sobre a formação continuada inserem-se no campo dos debates sobre as políticas educativas e a profissão docente, pois, em um cenário de mudanças e inovações, a formação continuada adquire um estatuto relevante, no sentido de proporcionar um tempo necessário para elaborações que refazem as identidades.

Tal formação continuada, que não se adstringe com a experiência adquirida pelo professor ao longo de sua carreira, permite a apropriação de conhecimentos e novos instrumentos para trabalhar sua práxis nos espaços formais e não formais. Entretanto, Nóvoa (1995, p. 25) também chama a atenção no sentido de que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sob as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Nesse sentido, percebemos que apenas realizar cursos pelo simples ato de ter um certificado ou de cumprir uma exigência da carreira não produzirá os efeitos esperados para tanto. Antes de haver uma capacitação que promova novos conhecimentos ao professor deve, necessariamente, haver uma conscientização por parte do mesmo de que a sua capacitação é imprescindível naquele momento e extremamente relevante para ampliar o alcance de sua metodologia a determinados alunos que não estão sendo alcançados até então. Faz-se necessário, portanto, que o professor perceba a importância de seu ato para adquirir habilidades que o capacitem para atuar junto a alunos com especificidades variadas como a do público-alvo da Educação Especial e, a partir de então, reformule sua identidade profissional.

Nessa concepção, Pimenta (2012, p. 18) discorre:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também, da reafirmação de práticas consagradas e que permanecem significativas. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Pimenta (2012) menciona, ainda, três tipos de saberes da docência, quais sejam a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. No que tange a experiência, essa diz respeito aos saberes que o professor vai adquirindo, inclusive, quando de sua condição enquanto aluno, visto que, desde sua formação inicial ele já está em contato com as várias didáticas de cada professor e vai se percebendo em uma ou em outra técnica de ensino. Em outro nível, cita que os saberes da experiência são também aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, através da interação com outros professores, com a direção da escola e todo o entorno. No que tange ao conhecimento, menciona que esse não se reduz a informação. Esta é na verdade um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio refere-se à inteligência, a consciência ou a sabedoria. Nesse sentido, indaga: Qual o significado que o conhecimento tem para si próprio? Para a sociedade contemporânea? Quanto aos saberes da docência, afirma que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Logo, uma formação continuada para os professores tem o condão de formar novos saberes e novas práticas de ensino quando entendida a mesma de forma holística e quando relacionada ao contexto da sala de aula, com os alunos cujas especificidades são objeto de estudo de tal formação.

Diante desse contexto, muitas das preocupações verbalizadas pelos professores em conversas informais convergem para a frase: “Não estou capacitado para dar aula a esse público”. O problema é relatado como tendo início ainda na graduação por não oferece uma formação adequada que trabalhe a questão da diversidade e, mesmo depois de formados, a

maior dificuldade seria conciliar os horários entre o trabalho, o pessoal, e a realização de capacitações. Sendo esta última, comumente, mais focada em áreas afins da própria carreira.

Nesse sentido, Pozzatti e Reali (2007) observam:

Os professores sentem-se inseguros quanto ao quê e, principalmente, ao como ensinar, tendo em conta as características de uma sala de aula regular que abriga alunos com necessidades especiais. Assim, a inclusão representa um grande desafio para professores e gestores que têm dificuldades em trabalhar questões referentes às diferenças dos alunos.

A situação apontada revela um grau de insegurança no qual os professores ou tentam ressignificar suas práticas de sala de aula, em conjunto com os saberes docentes que já possuem ou podem adquirir durante sua práxis, ou não adotam nenhuma intervenção o que irá gerar uma pseudo inclusão, onde o aluno, público-alvo da Educação Especial, está matriculado numa escola comum, através um direito respaldado por lei, mas não encontra o processo de ensino adequado que lhe permita obter um aprendizado satisfatório.

A esse respeito, Tardif (2014) menciona que o professor ideal é aquele que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de outros conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolvendo, dessa forma, um saber prático respaldado em sua experiência diária com os alunos. Ele articula os Saberes Docentes com a formação do professor associado a sua prática em sala de aula, na medida em que há uma interação entre os sujeitos professor-aluno e desenvolve-se uma capacidade de lidar com as situações problema diante de um fato concreto.

Nessa linha, Imbernón (2011) relata que a formação permanente do professor deve ser capaz de desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita, entre outras coisas, proporcionar as competências necessárias para modificar as tarefas educativas continuamente com o objetivo de uma adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos.

Imbernón (2011, p. 50), ainda, destaca na formação permanente cinco eixos:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
3. A união da formação a um projeto de trabalho;
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.;
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar a prática.

Tais eixos destacados apresentam uma preocupação com o modo como a formação continuada será desenvolvida, pois o objetivo não é somente a capacitação do professor, mas, também, instigar o mesmo a perceber sua realidade para realizar uma reflexão acerca da importância dessa capacitação não apenas para aprimorar sua prática e metodologias na sala de aula como, ainda, fazê-lo perceber a amplitude que tal ato alcançará em sala de aula, na escola, com seus pares, e na sociedade.

Miranda e Galvão Filho (2012) enfatizam que um professor capacitado para a prática da Educação Inclusiva, que engloba a Educação Especial, com conhecimentos sólidos sobre as potencialidades e necessidades reais do aluno tende a construir, teoricamente, mais episódios interativos do que o professor com pouco repertório técnico e vivencial. Nesse sentido, importa ressaltar que uma formação continuada, se elaborada e realizada da forma correta pode vir a oferecer esse repertório técnico, visto que, o repertório vivencial será somente adquirido na própria sala de aula, na interação com alunos.

Um fator preponderante no que diz respeito à formação continuada e que, também, deve ser levado em conta é a socialização durante o processo de capacitação. Nesse sentido, podemos observar um antagonismo existente entre gerações de servidores distintas que entraram no Instituto em épocas diferentes por concursos. Tal fato ocasiona um grau elevado de expectativas, por parte de quem entra, ante a um sistema já consolidado na Administração Pública que apresenta uma rigidez imposta pela legislação e com pouca ou nenhuma margem de discricionariedade para servidores com projetos inovadores (SCHIKMANN, 2010).

Por essa perspectiva, quem adentra no Serviço Público quer inovar e quem já se encontra no sistema há mais tempo não quer mudanças. Isso converge para um antagonismo entre partes que pode ocasionar prejuízos tanto a própria Administração Pública, enquanto promotora de uma Instituição de educação como aos seus usuários finais. Nesse ínterim, a formação continuada acaba por fomentar a socialização entre esses pares, na medida em que os mesmos interagem entre si durante a capacitação, expondo pontos positivos e negativos.

Nas discussões travadas até aqui, constatamos a relevância de uma formação continuada para a Educação Especial, a partir do momento em que percebemos que quanto menos capacitado o professor estiver nesse campo, menos oportunidades os alunos da Educação Especial irão dispor no processo de ensino e aprendizagem. Nessa linha, passaremos, na próxima seção, a apresentação acerca de como é realizada a formação continuada no campus Manaus Centro.

2.2.3 O processo de formação continuada no Campus Manaus Centro

O processo de capacitação tanto de professores como de administrativos ocorre, de acordo com a Diretoria de Administração e Planejamento (DAP) do CMC, seguindo o seguinte trâmite:

1. Solicitação da capacitação pelo servidor via protocolo;
2. Formação de processo contendo a solicitação da capacitação com justificativa, período, local, pedido de diárias e passagens se for o caso, Instituição promotora do evento, folders do evento com a programação, comprovante da inscrição no evento;
3. Encaminhamento do processo a Diretoria Geral do campus para aprovação ou não da solicitação;
4. Encaminhamento à chefia imediata e/ou à DAP para conhecimento e prosseguimento do trâmite;
5. Encaminhamento ao Setor de Empenho para verificação de dotação orçamentária existente para custeio da despesa referente ao processo, assim como identificação da natureza da despesa, fonte respectiva e autorização para execução da despesa de acordo com a legislação vigente;
6. Diretor Geral do respectivo campus assina a dotação e encaminha para a Coordenação Geral de Gestão de Pessoas (CGGP) solicitando Parecer acerca da participação do servidor na capacitação e verificação se a capacitação está inclusa no Programa do Plano de Ação (PDA) do respectivo campus e ano corrente;
7. Envio do Parecer da CGGP ao DAP;
8. Encaminhamento do processo do DAP para a Procuradoria Federal junto ao IFAM, para análise e emissão de Parecer jurídico;
9. Encaminhamento do processo da Procuradoria Federal junto ao IFAM para a Reitoria;
10. Devolução do processo da Reitoria para o DAP;
11. Encaminhamento do processo do DAP para o Setor de Compras para as providências legais cabíveis;
12. Devolução do processo do Setor de Compras para o DAP para autorização de empenho;
13. Encaminhamento do processo do DAP para o Setor de Empenho para respectiva emissão de Nota de Empenho;
14. Envio do Setor de Empenho ao SCDP para emissão de diárias e passagens, se houver.

Tais etapas configuram-se como a parte administrativa e contábil do processo de capacitação de cursos externos ao IFAM e que venham a ser realizados por entidades privadas em diferentes áreas de conhecimento. Quanto aos setores envolvidos efetivamente com a promoção de cursos realizados internamente e colocados à disposição de alunos, servidores e comunidade em geral, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do CMC/IFAM possui papel relevante no segmento da Educação Especial realizando variadas atividades distribuídas no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Cronograma de atividades do NAPNE

Atividades realizadas	Carga horária	Período de realização		Responsáveis
		Início	Término	
Aperfeiçoamento em deficiência visual	120	22/08/2016	20/10/2016	NAPNE/CMC em parceria com a SEDUC
Sabonete artesanal para inclusão no trabalho	30	24/08/2016	26/10/2016	NAPNE/CMC
Aperfeiçoamento em Libras Básico na Perspectiva Inclusiva	120	01/08/2016	14/11/2016	NAPNE/CMC em parceria com a SEDUC
Apoio às Disciplinas de Matemática e Física para alunos surdos/Programas Integrais	200	01/08/2016	05/12/2016	NAPNE/CMC
Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: criação de materiais didáticos pedagógicos inclusivos/Programas Integrais	200	01/08/2016	05/12/2016	NAPNE/CMC
Informática funcional	60	28/03/2017	24/05/2017	NAPNE/CMC
Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: criação de uma cartilha pedagógica para construção de materiais didáticos inclusivos.	200	02/05/2017	27/05/2017	NAPNE/CMC
Libras é legal: instrumentalizando a comunicação com discentes surdo/deficientes auditivos.	200	22/03/2017	09/06/2017	NAPNE/CMC
Acesso ao ambiente virtual Windows: o uso dos softwares inclusivos NVDA e DOSVOX por pessoas com deficiência visual.	200	22/03/2017	12/04/2017	NAPNE/CMC
Acessibilidade educacional: atendimento em classe para alunos surdos.	200	15/06/2017	08/07/2017	NAPNE/CMC
Apoio às disciplinas de Matemática e Física para alunos surdos do CMC.	200	02/03/2017	26/07/2017	NAPNE/CMC
NVDA: a utilização do software inclusivo, por pessoas com deficiência, para o acesso ao ambiente virtual Windows.	200	02/03/2017	26/07/2017	NAPNE/CMC

Fonte: NAPNE/CMC/IFAM, 2017.

O NAPNE também oferece, na modalidade de Formação inicial e continuada (FIC)⁶, cursos para servidores, alunos e comunidade, de acordo com o Quadro 6:

Quadro 6 – Cursos na modalidade FIC oferecidos pelo NAPNE

Cursos	Descrição	Carga horária
Libras Instrumental	Apresentar os principais aspectos relacionados a Libras introduzindo vocabulário e promovendo possibilidades de que os alunos desenvolvam uma comunicação inicial em Libras.	60
Software Inclusivos	Apresentar softwares adaptados para pessoas com deficiência visual como DOSVOX, NVDA, VISUAL VISION, JAWS, LINUX COM ORCA, LINVOX, MEC DAISE, DORINA DAISE, BALA BOCA, WINDOWS e WAISE.	80
Braille e Sorobã / Orientação e mobilidade	Apresentar a usabilidade de recursos e produtos acessíveis para pessoas com deficiência visual.	60
Audiodescrição	Apresentar os recursos de comunicação através do recurso da audiodescrição.	60
Tecnologia Assistiva	Apresentar recurso e métodos de aprimoramentos de recursos para a facilidade e atividades do cotidiano para pessoas com deficiência.	60

Fonte: NAPNE/CMC/IFAM, 2017.

A formação continuada do campus ainda pode ser vislumbrada através da construção de dois normativos elaborados com o objetivo de capacitação dos servidores, quais sejam: O Plano Institucional de Capacitação de Pessoas, com vigência entre 2013 a 2018 (IFAM, 2012), e o Projeto de Qualificação Profissional, de 2016 a 2021 (IFAM, 2016).

Quanto ao Plano Institucional de Capacitação de Pessoas, o mesmo foi desenvolvido para levantar quatro dimensões analíticas dentro do fenômeno Competência: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Assim como construir o marco teórico para fundamentação do plano e definição da metodologia a ser utilizada que foi distribuída em cinco etapas: procedimentos pré-operacionais, diagnóstico organizacional, planejamento da capacitação, implementação da capacitação e avaliação da capacitação.

Quanto ao Projeto de Qualificação Profissional, o mesmo foi elaborado a partir das especificidades formativas de cada servidor dos setores do campus entre administrativos e docentes. Tal projeto objetiva contribuir para a sistematização e eficácia do processo de qualificação dos servidores do CMC, atuando como um documento regulador e gerenciador do processo de formação que apresenta duas modalidades: a Formação Contínua Regular

⁶ O FIC é um processo de ensino e aprendizagem voltado à formação de trabalhadores para sua inserção ou reinserção no mundo do trabalho e para a elevação de escolaridade. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/programas/napne-1/napne/cursos>>.

referente a situações de afastamento integral de servidores para ingressarem em cursos de especialização, mestrado e doutorado; e, a Formação Contínua Atípica que se refere às mesmas situações de afastamento de servidores, porém de forma parcial.

Nesse projeto de Qualificação foram criados campos nos quais são discriminados os nomes dos servidores, matrícula SIAPE, cargo, escolaridade atual e o curso realizado, e o nível almejado pelo servidor e o curso respectivo da capacitação. Através desse levantamento realizado nos setores, pudemos observar que nenhum servidor indicou interesse em realizar uma formação continuada em Educação Especial.

Assim, o processo de formação continuada no CMC possui, nos setores envolvidos na capacitação, tanto documentos regulatórios como procedimentos estabelecidos e, na figura do NAPNE, apresenta processos formativos em Educação Especial. Desse modo, passaremos na próxima seção ao caminho metodológico percorrido para a investigação do fenômeno objeto de nosso estudo.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica na visão de Sampieri (2013) é entendida como um conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizado para o estudo de um fenômeno; é dinâmica, mutável e evolutiva. O autor continua sua argumentação discorrendo que a pesquisa é sistemática, empírica e crítica. O fato de ser “sistêmica” implica que existe uma disciplina para realizar a pesquisa científica e que os fatos não são abandonados à causalidade. O fato de ser “empírica” denota que dados são coletados e analisados. E de ser “crítica” significa que é avaliada e aperfeiçoada constantemente. Encerra sua visão enfatizando que a pesquisa é a ferramenta para conhecer o que está ao redor de todos e seu caráter é universal.

Nesse sentido, ao observarmos o que acontece ao nosso redor, no nosso ambiente de trabalho que, por vezes, não é percebido em função da rotina das demandas por fazer, detectamos um fenômeno, descrito a seguir, passível de ser estudado. Desse modo, traçamos um percurso metodológico que proporcione uma investigação de tal fenômeno e de como está inserido nesse ambiente. Passaremos, então, a exposição do problema da pesquisa.

3.1 PROBLEMA

Diante do processo de inclusão educacional tanto de alunos com deficiência como com outras necessidades educacionais especiais e da gama de dispositivos legais que está sendo sancionada e posta em vigor, estabelecendo e garantindo direitos que, conseqüentemente, estão sendo refletidos no crescimento do número de matrículas da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular, reflexões acerca da formação continuada dos docentes se fazem necessárias para a metodologia adotada e a melhoria da prática de ensino pelos mesmos. Isso implica que o professor não pode simplesmente assumir uma turma, na qual há alunos com determinadas especificidades educacionais, sem ter tido a devida capacitação para atuar nesse segmento sob pena de prejudicar a instrução do aluno. Portanto, a responsabilidade para tal capacitação e seu processo contínuo de formação é da escola e, também, do professor.

Nesse sentido, apresentamos o problema desta pesquisa: De que forma está ocorrendo a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

3.2 QUESTÕES NORTEADORAS

No decorrer do estudo surgiram indagações a respeito do fenômeno observado que deram origem a questões que serviram de norte para a elaboração dos objetivos específicos. Logo, indicamos na sequência tais questões:

1. Quais são as condições elementares, perante o contexto da Educação Especial no país, que necessitam ser construídas para tornar possível estabelecer processos formativos contínuos para os professores que atuam no Ensino Médio do IFAM?
2. Quais os setores que oferecem formação continuada e qual o perfil dos professores que atuam no Ensino Médio do IFAM? Eles encontram-se capacitados para o processo de ensino de alunos da Educação Especial?
3. Dentro do atual contexto de capacitação do IFAM é necessária uma reformulação da estrutura de formação continuada dos professores de forma a atender aos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 Objetivo Geral

Analisar a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

3.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar as condições elementares, perante o contexto da Educação Especial no país, que necessitam ser construídas para tornar possível estabelecer processos formativos contínuos para os professores que atuam no Ensino Médio do IFAM;

2. Conhecer, através de um levantamento de dados, quais os setores que oferecem formação continuada e qual o perfil dos professores que atuam no Ensino Médio do IFAM, bem como se os mesmos encontram-se capacitados para o processo de ensino dos alunos da Educação Especial;
3. Avaliar a viabilidade de uma reformulação da estrutura de formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio do IFAM de forma a atender aos alunos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

3.4 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Para atender aos objetivos propostos optamos pelo método qualitativo por considerar que este permite interpretar adequadamente o fenômeno a ser estudado. Como parte operacional, selecionamos a pesquisa de Levantamento para a obtenção dos dados básicos sobre o que se pretendia lograr inicialmente, transformando esses dados em informações que nos permitisse vislumbrar uma realidade local, gerando conhecimento e sobre a qual se possa intervir posteriormente.

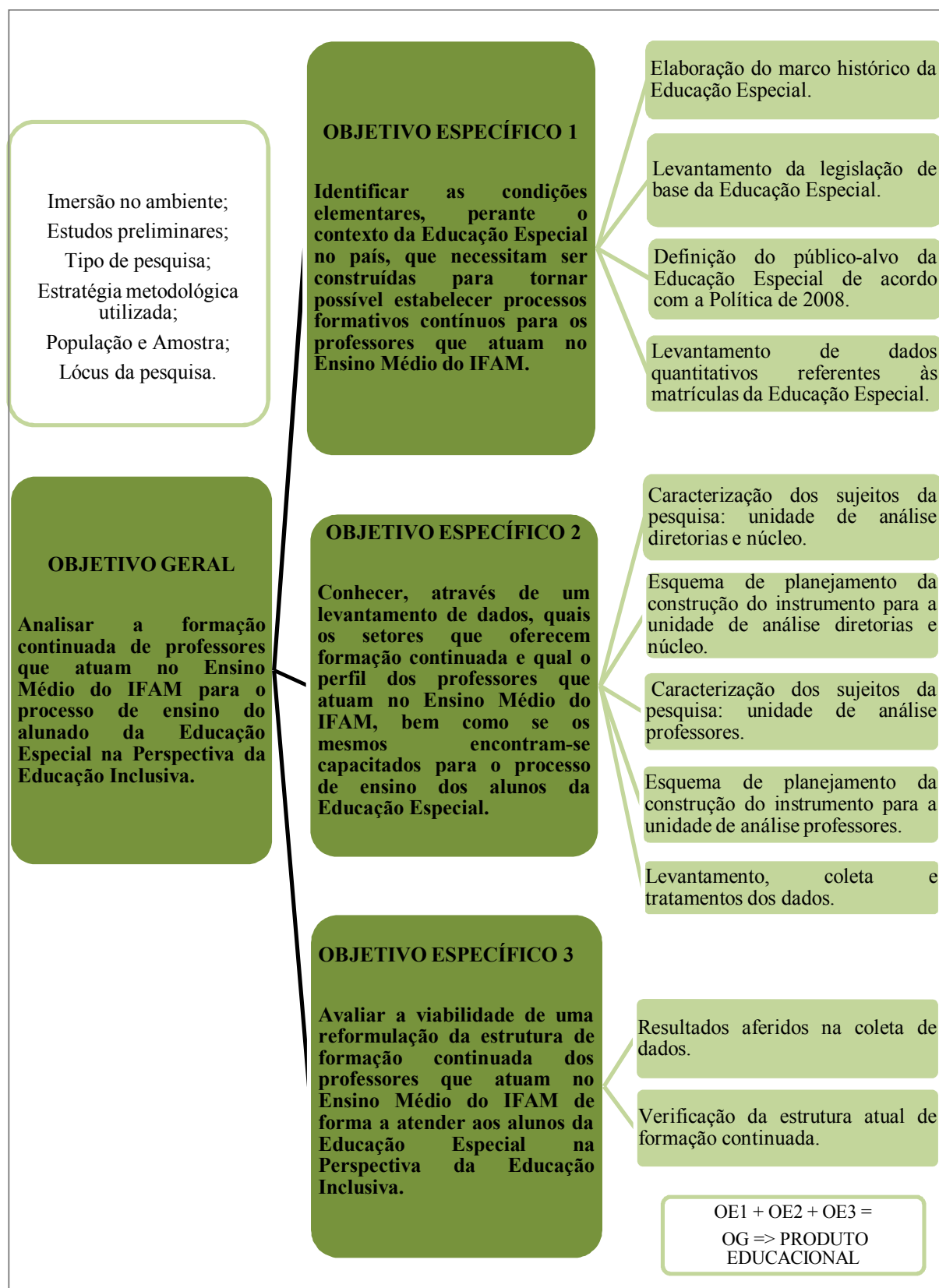
Nesse momento, sentimos a necessidade de elaborar um plano, corporificado num desenho metodológico apropriado, que representasse os passos do desenvolvimento de nosso estudo, levando em consideração o objetivo geral e os objetivos específicos estabelecidos.

Dentro dessa perspectiva, Sampieri (2013, p. 140) conceitua o que é um desenho de pesquisa:

Quando a formulação do problema se tornou mais precisa, o alcance inicial da pesquisa foi definido e as hipóteses foram formuladas (ou não, devido à natureza do estudo), então o pesquisador deve pensar em uma maneira prática e concreta de responder as perguntas de pesquisas, além de atingir os objetivos fixados. Isso implica selecionar um ou mais desenhos de pesquisa e aplica-los ao contexto específico de seu estudo. O termo desenho se refere ao plano de ação criado para obter a informação que se deseja.

Dessa forma, o desenho metodológico que norteará tal pesquisa, apresentado na Figura 7, permite visualizar esquematicamente a trajetória percorrida para responder as perguntas norteadoras e objetivos traçados.

Figura 7 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2017.

3.4.1 A Pesquisa Qualitativa

De acordo com Flick (2009, p. 37), “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Nesse sentido, decidimos utilizar essa abordagem por entender que a mesma é mais bem conduzida pelo pesquisador que é capaz de realizar uma maior reflexão sobre o tema, ou seja, colocando em evidência este em relação ao método operado.

No entanto, chegar a esta conclusão foi possível somente após um processo de revisão de nosso próprio percurso metodológico, que até então, tinha uma abordagem diferenciada. Optar pela pesquisa qualitativa, inclusive, permitiu uma flexibilidade de alinhamento na escolha de uma abordagem que melhor retratasse tanto o problema a ser estudado como os sujeitos em questão, bem como um melhor delineamento dos objetivos e das perguntas formuladas, uma vez que:

[...] ao contrário da maioria dos estudos quantitativos, em que a clareza sobre as perguntas de pesquisa e as hipóteses deve vir antes da coleta e da análise dos dados, nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise dos dados. Geralmente essas atividades servem para primeiro descobrir quais são as perguntas de pesquisa mais importantes, e depois, para aprimorá-las e respondê-las (SAMPIERI, 2013, p. 33).

Diante dessa concepção, para trabalhar a pesquisa, é possível inferir que o pesquisador pode fazer uma imersão inicial no campo sem, necessariamente, ficar preso às percepções de um dado momento, já que lhe é facultado tanto aprimorar as etapas de sua pesquisa, mesmo que já tenha avançado em algumas, como, ainda, por exemplo, rever o tamanho da amostra para verificar se a mesma será executável.

Desse modo, as etapas podem ser realizadas concomitantemente, conforme se avança ou se retorna, conforme preconiza Sampieri (2013, p. 33) “[...] no caso do processo qualitativo, a amostra, a coleta e análise são fases realizadas praticamente de maneira simultânea”.

Destacamos, também, o pensamento de Triviños (2013, p. 131) no qual “[...] a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário”. Nesse sentido, nós ratificamos que a escolha por retornar ao ponto de partida e rever a abordagem utilizada foi acertada para adequação correta do foco da pesquisa.

A formação continuada de professores para a Educação Especial, que é o foco de nossa pesquisa, requer uma linha de interpretação que permita considerar os sujeitos em interação com o seu lócus de atividade de modo que o pesquisador faça uma análise holística que a abordagem qualitativa pode proporcionar com maior compreensão, visto que permite ao mesmo não se ater apenas a dados numéricos, mas consiga captar o entorno do qual o fenômeno emergiu para problematizá-lo com maior propriedade.

Apesar dessa maior propriedade que a abordagem qualitativa nos proporciona, nós optamos por trazer, também, um recurso quantitativo como suporte para a pesquisa qualitativa, visando obter uma abrangência do nosso objeto de estudo sem, contudo, pretender generalizá-lo, o que será evidenciado e explicado adequadamente na estratégia metodológica utilizada e na seleção da amostra pela pesquisa de Levantamento.

3.4.2 A pesquisa de Levantamento como estratégia metodológica

Babbie (2003) nos ajudou a compreender a pesquisa de Levantamento que na sua visão se refere a um caso particular de pesquisa social empírica onde seus conceitos desenvolvem uma abordagem quantitativa, que visa apresentar as opiniões das pessoas através de questionários, entrevistas, e outros instrumentos, de modo a fornecer um modelo de pesquisa que é muito utilizado em diversos segmentos, inclusive, no educacional.

No Brasil, vários órgãos e empresas cujos ramos são vocacionados para pesquisas de opinião ou apresentação de cenários utilizam em suas pesquisas o Levantamento para apuração de dados, citamos como exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, ainda, a empresa SPHINX Brasil Ltda., cujo software denominado SPHINX Léxico, lançado pela mesma, está sendo utilizado no nosso estudo para tratamento dos dados.

A pesquisa de Levantamento pode ser classificada, quanto aos objetivos, como sendo de Exploração: na qual o objetivo é proporcionar uma visão geral do cenário existente de modo a perceber melhor o problema e facilitar a sua compreensão; de Descrição: cujo objetivo é descrever as características do fenômeno estudado de modo a estabelecer relações das variáveis existentes; e, de Explicação: cujo objetivo é identificar fatores que direta ou indiretamente contribuem para a ocorrência do fenômeno. Sendo que, um Levantamento pode visar (e usualmente visa) atingir mais de um desses objetivos (BABBIE, 2003).

Na nossa pesquisa optamos por entremear esses três objetivos de uma Pesquisa de Levantamento tencionando, portanto, obter essa visão do cenário existente, assim como o estabelecimento de relações das variáveis definidas. Desse modo, essa mescla ocorreu da seguinte forma:

- Quanto ao objetivo “Exploração”, utilizamos o mesmo no momento inicial da investigação como mecanismo de busca de informações (BABBIE, 2003). Dessa forma, no momento de constituição da amostra optamos por entrevistar aleatoriamente dentre, apenas, um condicionante que seria ser professor do Ensino Médio;
- Quanto ao objetivo “Descrição”, nossa pesquisa pautou-se em realizar um levantamento que pudesse fornecer através da amostra um perfil da população objeto do estudo. Nesse sentido, o instrumento aplicado aos professores aferiu dados acerca da idade, sexo, tempo de magistério e tempo de atuação no IFAM evidenciando os percentuais correspondentes a esses itens, pois, tais percentuais descritos nessa amostra podem ser utilizados para servirem de parâmetro inicial numa descrição de uma população maior (BABBIE, 2003);
- Quanto ao objetivo “Explicação”, ele encontra-se presente, principalmente, na interpretação dos gráficos e nas “falas” dos professores onde analisamos esses pontos não somente de forma isolada, mas observando-os em conexão com o todo o ambiente no qual estão inseridos. Explicar quase sempre requer análise em variados contextos para observância das relações entre as variáveis (BABBIE, 2003).

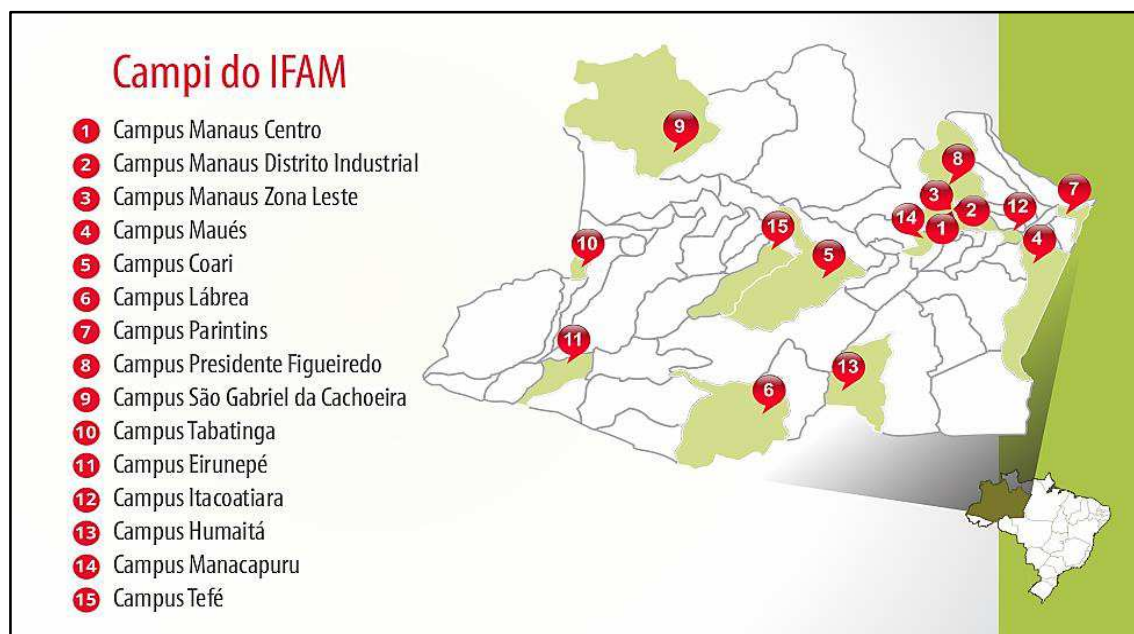
3.5 LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que possui como base a Rede Federal de Educação Tecnológica. Os Institutos surgiram como uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico, visto que promovem o ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores, licenciaturas e cursos de pós-graduação⁷.

A história do Instituto Federal de Educação do Amazonas iniciou-se no tempo com o decreto de nº. 7.566, de 1909, do então Presidente da República Federativa do Brasil Nilo Procópio Peçanha, que criava o ensino técnico-profissional no país através das Escolas de Aprendizes Artífices, sendo a do Amazonas instalada em 1º de outubro de 1910 (MELLO, 2009). Portanto, de 1909 até a promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia já temos um centenário de serviços prestados a sociedade na área da educação.

O IFAM possui, atualmente, 15 *campi*⁸ distribuídos pelo Estado do Amazonas, conforme especificados geograficamente na Figura 8.

Figura 8 – Distribuição geográfica dos campi do IFAM no Estado do Amazonas



Fonte: Coordenação de Comunicação Social – CCS/CMC/IFAM, 2017.

⁷ Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/instituicao/historia-do-ifam>>.

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2015-pdf/20341-nota-informativa-155-2015-setec-pdf>>.

A pesquisa foi realizada no Campus Manaus Centro (CMC), ilustrado na Figura 9, por ser este o maior campus do IFAM na capital em termos de estrutura construída.

Figura 9 – Entrada principal do Campus Manaus Centro do IFAM



Fonte: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2015/07/ifam>>.

O CMC oferece sete cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, evidenciado no Quadro 7, cujos professores fizeram parte da população e amostra desta pesquisa.

Quadro 7 – Caracterização dos cursos de Nível Médio do CMC

Cursos	Eixo Tecnológico	Forma	Carga Horária	Duração	Turno	Vagas
Edificações	Infraestrutura	Integrado	4.560h	03 anos	Diurno	35
		Subsequente	2.000h	02 anos	Vespertino	35
			2.000h	02 anos	Noturno	35
Informática	Informação e Comunicação	Integrado	4.040h	03 anos	Diurno	70
		Subsequente	1.780h	02 anos	Noturno	40
Mecânica	Controle e Processos Industriais	Integrado	4.080h	03 anos	Diurno	35
		Subsequente	1.720h	02 anos	Noturno	40
Eletrotécnica	Controle e Processos Industriais	Integrado	4.320h	03 anos	Diurno	35
		Subsequente	1.960h	02 anos	Noturno	40
Química	Controle e Processos Industriais	Integrado	4.360h	03 anos	Diurno	60
		Subsequente	1.560h	1 ano e meio	Noturno	40
Meio Ambiente	Ambiente e Saúde	Subsequente	1.360h	1 ano e meio	Noturno	40
Segurança do Trabalho	Segurança	Subsequente	1.606h	1 ano e meio	Noturno	40

Fonte: Sistematizado com base em <<http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/ensino/tecnico/2016>>.

A Educação Profissional Técnica de nível médio é desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio e, respaldando-se através do Decreto n.º 5.154/2004, uma das formas possíveis dessa articulação é a forma Integrada que é oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, porém, deverá ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2004).

Nessa mesma linha, a forma Subsequente é oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Esta forma estava prevista no Decreto n.º 2.208/97 como “sequencial” e teve sua denominação alterada pelo Decreto n.º 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os cursos sequenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004).

O Campus Manaus Centro também atua no Ensino Superior com cursos distribuídos entre Licenciaturas (Ciências Biológicas; Física; Química; e, Matemática), cursos Tecnológicos (Alimentos; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Construção de Edifícios; produção Publicitária; e, Processos Químicos) e Engenharias (Engenharia Civil; e, Engenharia Mecânica)⁹.

O campus, também, oferta vagas em dois cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a saber: Mestrado Profissional em Ensino de Física; e, Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, no qual esta pesquisa encontra-se vinculada.

3.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Determinamos dois tipos de unidades de análise para compor os sujeitos da pesquisa, a saber: A primeira unidade de análise é composta pela parte administrativa do campus, duas diretorias e um núcleo, e a segunda unidade de análise pelo seu corpo docente.

A partir dessa estipulação iniciamos o processo de delimitação da população para nosso estudo e, consequente, amostra. Nessa linha, Selltiz et al. (1980 apud SAMPIERI, 2013, p. 193), afirma que “a população (ou universo) da pesquisa é definida como o conjunto de todos os casos que preenchem uma série de especificações”.

⁹ Para obter maior detalhamento dos cursos de graduação com vagas ofertadas pelo Campus Manaus Centro ver link < <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/ensino/graduacao>>.

Observando-se essas especificações, a população delimitada da nossa pesquisa, quanto à parte administrativa do campus, alcançou setores específicos que atuam diretamente com professores, tais como: a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIPESP); a Diretoria de Ensino (DIREN); e, também, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), em função de sua relevância na promoção de ações para a cultura da convivência e aceitação da diversidade no âmbito escolar. Figuram, ainda, como sujeitos desta pesquisa, quanto ao corpo docente do campus, os professores atuantes no Ensino Médio.

Dessa forma, com relação à primeira unidade de análise, destacamos no Quadro 8 os setores envolvidos:

Quadro 8 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa: unidade de análise setores

Setores	Atividade funcional
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – DIPESP	Promove a pesquisa desde o Ensino Médio, através de ações como o PIBICJR, até o nível stricto sensu, atuando junto ao mestrado.
Diretoria de Ensino – DIREN	Planeja, coordena e avalia as ações e políticas do ensino, em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação e Cultura – MEC e da Pró-Reitoria de Ensino – PROEN.
Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE	Criado a partir de uma ação coordenada da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Fonte: Sistematizado com base em <<http://www2.ifam.edu.br/programas/napne-1/2016>>.

Na sequência, com relação à segunda unidade de análise, temos os professores atuantes no Ensino Médio do CMC do IFAM, distribuídos entre as formas Integrado e Subsequente, dos quais constatamos uma população de 162 docentes, de acordo com informações extraídas dos relatórios de controle de horário de aulas por turmas que discriminam a relação de disciplinas, os locais de aula e os professores que ministrarão as mesmas. Tais relatórios foram fornecidos pela Coordenação de Controle Acadêmico do CMC e espelham o quantitativo de professores referentes ao segundo semestre de 2016, quando do início da pesquisa de campo, e, primeiro semestre de 2017.

Destacamos dessa população uma amostra de 50 professores escolhidos aleatoriamente, conforme Quadro 9, que representa os primeiros sujeitos da pesquisa. Importa

ressaltar que, para o enfoque qualitativo de nosso estudo, e que, portanto, sem haver tanto interesse em generalizar os resultados, visto ser uma pesquisa com abordagem qualitativa e não quantitativa, a amostra de 50 professores possui característica de amostragem não probabilística ou por julgamento, sendo o procedimento de seleção de cada elemento amostral, no caso, os professores, realizado aleatoriamente e de acordo com a aceitação dos mesmos em participar voluntariamente da pesquisa.

Quadro 9 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa: unidade de análise professores

Nome	Forma do curso	Nome	Forma do curso
PROF1	Integrado	PROF2	Integrado
PROF3	Integrado	PROF4	Integrado/Subsequente
PROF5	Integrado	PROF6	Integrado
PROF7	Integrado/Subsequente	PROF8	Integrado
PROF9	Integrado	PROF10	Integrado
PROF11	Integrado	PROF12	Integrado
PROF13	Integrado	PROF14	Integrado
PROF15	Integrado	PROF16	Integrado/Subsequente
PROF17	Integrado	PROF18	Integrado
PROF19	Integrado	PROF20	Integrado
PROF21	Integrado	PROF22	Integrado/Subsequente
PROF23	Integrado/Subsequente	PROF24	Integrado
PROF25	Subsequente	PROF26	Integrado/Subsequente
PROF27	Integrado/Subsequente	PROF28	Integrado
PROF29	Subsequente	PROF30	Integrado/Subsequente
PROF31	Integrado	PROF32	Integrado
PROF33	Integrado/Subsequente	PROF34	Integrado
PROF35	Integrado/Subsequente	PROF36	Integrado
PROF37	Integrado/Subsequente	PROF38	Integrado
PROF39	Integrado/Subsequente	PROF40	Integrado
PROF41	Integrado	PROF42	Integrado
PROF43	Integrado	PROF44	Integrado
PROF45	Integrado/Subsequente	PROF46	Integrado
PROF47	Integrado	PROF48	Integrado
PROF49	Integrado	PROF50	Subsequente

Fonte: Elaborado com base em dados fornecidos pela Coord. de Controle Acadêmico/IFAM, 2016/2017.

Nesse ínterim, Fowler (2011) nos apresenta o conceito de amostra como sendo o conjunto de pessoas que têm a chance de ser selecionadas e enfatiza que na maioria das ocasiões em que levantamentos são empreendidos o objetivo é desenvolver estatísticas sobre a população.

No entanto, devido ao nosso estudo fundamentar-se sobre uma pesquisa qualitativa, como já exposto, ficamos com o posicionamento de Sampieri (2013, p. 403) para o qual:

Nos estudos qualitativos o tamanho da amostra não é importante do ponto de vista probabilístico, porque o interesse do pesquisador não é generalizar os resultados do estudo para uma população mais ampla. O que se busca na indagação é profundidade.

Ratificando nosso posicionamento, a amostragem estipulada satisfaz adequadamente o propósito dos objetivos traçados na pesquisa à medida que esboça preliminarmente um perfil da população com relação aos professores atuantes no Ensino Médio do Campus Manaus Centro.

3.7 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Na fase da coleta buscamos dados qualitativos acerca do fenômeno capaz de desvelarem o ambiente no qual os sujeitos interagem e que nos permitisse extrair informações pertinentes. Esses dados qualitativos são compostos por documentos e materiais organizacionais, tais como: relatórios; planos de capacitação; projeto de qualificação profissional; projeto político pedagógico da Instituição; portarias; resoluções; leis; entre outros. Por esse ângulo, Flick (2009) narra que da mesma forma como ocorre com outras abordagens da pesquisa qualitativa, pode-se utilizar os documentos e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos.

Continuando o mesmo raciocínio, Minayo (2001), assevera que ao considerar a pesquisa qualitativa, seu objeto de estudo é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos.

Desse modo, nossa pesquisa não ficou adstrita a dados qualitativos, utilizamos, pois, como recurso quantitativo, os resultados do instrumento aplicado aos professores que deram origem aos gráficos com suas quantificações.

3.7.1 *Questionário como instrumento de coleta de dados*

Gil (2010, p. 121) define o questionário como “[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. Nessa mesma linha, Severino (2007, p. 125), ressalta questionário como:

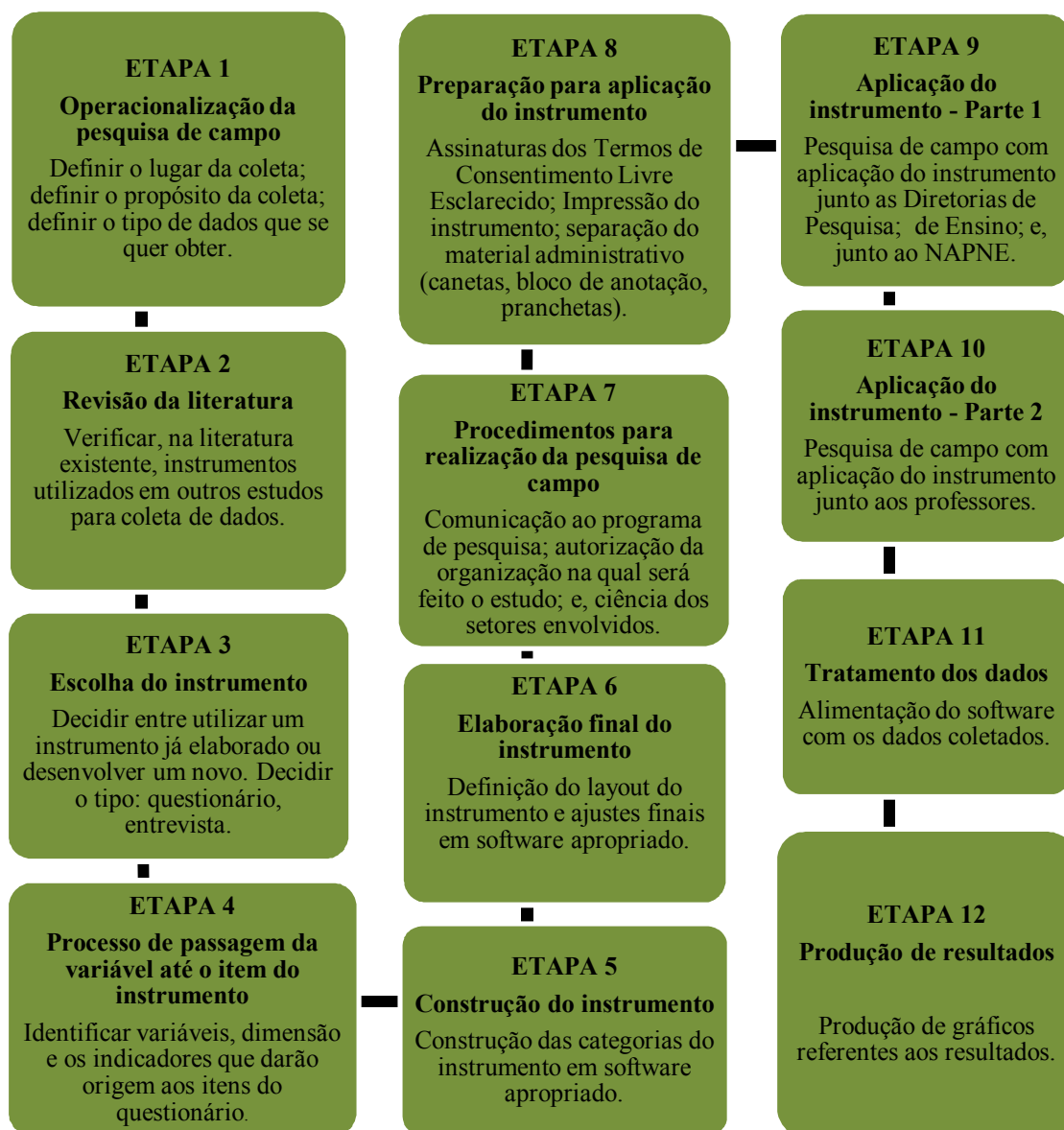
Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos.

Dessa forma, entendemos que a utilização do questionário proporcionou durante o nosso percurso uma imersão maior nas características dos sujeitos em face do mesmo, no tempo de sua construção, ter sido estruturado levando-se em consideração as especificidades dos sujeitos no seu ambiente o que se constituiu num cuidado com o delinear de cada questão.

3.7.2 Construção e aplicação do instrumento de coleta de dados

A construção dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa teve como parâmetro um esquema de construção, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 10 – Esquema de construção e aplicação dos instrumentos de coleta de dados



Fonte: Elaborado com base em Sampieri (2013).

De acordo com o Esquema de construção e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, Figura 10, e:

- Considerando a Etapa 1, operacionalização da pesquisa de campo, nós ratificamos o lugar da pesquisa como sendo o CMC do IFAM do qual foram inferidas as primeiras impressões acerca do ambiente e dos sujeitos ali existentes, bem como o tipo de dados que queríamos obter, qual seja, dados quantitativos para servirem como recurso complementar para uma pesquisa qualitativa;
- Considerando a Etapa 2, revisão da literatura, utilizamos como autor de base Sampieri (2013). Conquanto, consultamos a plataforma do Google Acadêmico e verificamos a construção de alguns instrumentos de avaliação. Desses trabalhos merecem destaque o artigo intitulado Propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação: um debate necessário (PILATTI; PEDROSO; GUTIERREZ, 2010) e a tese Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCAR (GUERREIRO, 2011);
- Considerando a Etapa 3, escolha do instrumento, optamos pela elaboração de um questionário, pelos motivos já explicitados, para aplicação junto aos setores envolvidos e junto aos professores, não ocorrendo, portanto, nenhuma dúvida quanto a essa definição, visto o pouco tempo do qual os sujeitos dispõem devido a execução de suas atividades. Entrevistas com perguntas subjetivas nas quais os mesmos teriam que divagar a respeito, possivelmente, apresentaria o condão de reduzir a quantidade de respondentes, visto serem voluntários, podendo aderir ou não como participantes da pesquisa;
- Considerando a Etapa 4, Processo de passagem da variável até o item do instrumento, o mesmo foi sistematizado (visto integralmente no APÊNDICE G), e evidenciado sucintamente no enxerto do Quadro 10, de modo a apresentar de forma lógica esse processo de composição desde a variável até a dimensão e, desta, para a estruturação dos itens quando dá construção do instrumento;

Quadro 10 – Processo de passagem da variável até o item do instrumento

Variável	Dimensão	Indicador	Item a compor o questionário	
Tempo	Atividade no magistério	Quantidade de tempo no magistério	05	Há quantos anos atua no magistério? - Entre 1 a 3 anos; - Entre 4 a 10 anos; - Entre 11 a 20 anos; - Mais de 20 anos.
	Atividade de magistério no IFAM	Quantidade de tempo no magistério atuando no IFAM	06	Há quantos anos atua no IFAM como docente? - Entre 1 a 3 anos; - Entre 4 a 10 anos; - Entre 11 a 20 anos; - Mais de 20 anos.
Capacitação	Titulação máxima	Hierarquia de titulação por respondentes	07	Qual a sua titulação máxima? - Graduação; - Especialização; - Mestrado; - Doutorado; - Pós Doutorado.
	Formação continuada	Quantitativo de respondentes positivos e negativos	08	Você participou de alguma formação continuada nos últimos 03 anos? - Sim; - Não.
	Formação continuada	Quantitativo de respondentes positivos e negativos	12	Você participou de alguma formação continuada com a temática Educação Especial ou Educação Inclusiva? - Sim; - Não.
	Formação continuada	Quantitativo de respondentes positivos, negativos e indecisos.	16	No que diz respeito à ministração de aula, você pensa que um curso de formação continuada de professores, sobre a temática Educação Especial, poderia capacitá-lo para o processo de ensino de alunos com alguma deficiência? - Sim; - Não; - Talvez.
	Formação continuada	Quantidade de respondentes positivos e negativos	20	Se não, você gostaria de participar de um curso sobre a temática Educação Especial? - Sim; - Não.

Fonte: Elaboração própria (2017).

- Considerando a Etapa 5, construção do instrumento, depois do Processo de passagem da variável até o item, os itens foram inseridos em software apropriado para confecção dos instrumentos de coleta de dados. Nesse sentido, Quanto aos questionários referentes aos setores, foi confeccionado um questionário específico para as duas diretorias envolvidas e, também, um específico para o núcleo. No que tange a DIPESP, foi construído um

questionário com cinco questões, das quais três eram subjetivas e duas objetivas (APÊNDICE C). No caso da DIREN, o questionário foi desenvolvido com sete questões, sendo cinco subjetivas e duas objetivas (APÊNDICE D). No que corresponde ao NAPNE, o questionário foi produzido com cinco questões, sendo quatro subjetivas e uma objetiva (APÊNDICE E). Quanto ao questionário referente aos professores, o mesmo foi confeccionado com trinta e uma questões, sendo sete subjetivas e vinte e quatro objetivas (APÊNDICE F). Durante toda essa etapa, utilizamos o software Sphinx Léxica, cuja tela inicial está ilustrada na Figura 11, para a construção dos instrumentos (questionários);

Figura 11 – Tela inicial do software Sphinx



Fonte: Freitas et al. (2008).

Discorrendo um pouco sobre o software manipulado, ele é um sistema direcionado para pesquisas e análises de dados que possui três estágios, cada qual foi utilizado em um determinado momento da pesquisa, a saber:

1. Elaboração do questionário: pudemos organizar as questões no que tange à formatação do formulário de aplicação, layout etc.;
2. Coleta das respostas: os diferentes modos de digitação/importação permitiram adaptar a entrada de dados à mídia mais apropriada e foram realizadas consultas, alterações e exclusões de dados que puderam configurar melhor a pesquisa;

3. Tratamentos e Análises: permitiu que preparássemos e explorássemos os dados, buscando melhores representações.

- Considerando a Etapa 6, elaboração final do instrumento, os questionários foram revisados e alguns ajustes foram realizados. O layout também foi definido e adequado de modo a favorecer uma agradabilidade visual e uma melhor orientação da sequência das questões;
- Considerando a Etapa 7, procedimentos para realização da pesquisa de campo, foram colhidas as assinaturas da secretaria do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, a qual a pesquisa está vinculada, da orientadora da pesquisa, assim como a autorização da direção do CMC, através de sua anuência (APÊNDICE A), e, realizada a comunicação à Diretoria de Ensino acerca da pesquisa;
- Considerando a Etapa 8, preparação para aplicação do instrumento, inicialmente foi confeccionado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE B) explicando o objetivo da pesquisa e ratificando a garantia de anonimato para os participantes. Cada termo, em duas vias, foi anexo ao questionário de pesquisa, para que uma via ficasse com o participante. No momento seguinte, foram priorizadas as impressões de todos os questionários, sendo os mesmos separados em blocos. O material adicional (canetas, bloco de anotações e prancheta) foi separado e inserido numa pasta apropriada. Foi definido, ainda, que esse instrumento de coleta de dados iria ser aplicado pessoalmente para tentar reduzir o número de abstenções em comparação a um questionário enviado *online*, visto que pessoalmente poder-se-ia alcançar maior poder de convencimento através de argumentos plausíveis com relação à importância da temática que a pesquisa abordou. Na prática, no entanto, tal hipótese, com relação aos professores, não se confirmou e será relatada na etapa 10;
- Considerando a etapa 9, aplicação do instrumento – Parte 1, junto aos setores envolvidos, o mesmo foi aplicado na DIPESP, na DIREN e no NAPNE com o objetivo de avaliar as ações desses setores no que tange à capacitação dos

professores na perspectiva da Educação Especial. Conforme comentado anteriormente, já havia ocorrido um contato prévio com os responsáveis pelos respectivos setores no sentido de informar acerca da nossa pesquisa e, no mês de novembro de 2016, o instrumento de pesquisa foi aplicado com sucesso e sem resistência por parte dos envolvidos;

- Considerando a Etapa 10, aplicação do instrumento – Parte 2, juntos aos professores, houve o início efetivo da pesquisa de campo entre os meses de novembro e dezembro de 2016. No mês de janeiro de 2017 aconteceu o recesso dos professores, por conta das férias, e, a partir do mês de fevereiro a pesquisa de campo, com aplicação do instrumento, foi retomada. A estratégia de aplicar pessoalmente o instrumento, para alcançar mais sujeitos na pesquisa, não obteve um resultado mais relevante como era esperado. Pudemos constatar o grau de dificuldade em realizar uma pesquisa de campo envolvendo pessoas. O planejamento estipulado do estudo nem sempre coincidiu com a disponibilidade de tempo dos professores para responder ao questionário, conforme definido no Quadro 11, fato esse que contribuiu para uma amostra com representatividade pequena perante o universo determinado. Entretanto, tal fato, também, se torna entendível face às inúmeras atribuições que o professor encontra-se atrelado, além da sala de aula, como, por exemplo: preparação das aulas; corrigir provas e trabalhos; pesquisa; por vezes, coordenação de cursos; entre outras;

Quadro 11 – Cronograma da pesquisa de campo no Campus Manaus Centro/IFAM

Atividade executada	Mês/ano	Dias úteis utilizados	Total de horas p/dia	Total de horas p/mês
Imersão inicial no ambiente; Agendamento da entrevista; e, Aplicação do instrumento junto a setores chave: DIPESP; DIREN e NAPNE.	Novembro/2016	15	02h	30h
Imersão inicial no ambiente através da obtenção de listas dos professores atuantes no Ensino Médio; Início da aplicação do instrumento junto aos professores.	Dezembro/2016	15	02h	30h
Janeiro/2017 – Recesso das aulas				

Aplicação do instrumento junto aos professores.	Fevereiro/2017	15	02h	30h
Aplicação do instrumento junto aos professores.	Março/2017	23	02h	46h
Aplicação do instrumento junto aos professores.	Abril/2017	14	02h	28h
Coleta final de informações do ambiente dos sujeitos.	Maior/2017	13	02h	26h
Carga horária total				190h

Fonte: Elaboração própria, 2016/2017.

- Considerando a Etapa 11, tratamento dos dados, após a conclusão da pesquisa de campo todas as respostas objetivas dos respectivos questionários aplicados, tanto nos setores envolvidos como os que foram aplicados junto aos professores, foram inseridas no software Sphinx;
- Considerando a Etapa 12, geração dos resultados, após alimentação do software com as respostas dos questionários, iniciou-se a produção dos gráficos para identificar e analisar as possíveis relações existentes.

Desse modo, e diante de todas as concepções teórico-metodológicas da pesquisa apresentadas, partiremos para a exposição dos resultados alcançados com sua respectiva análise e discussão ante ao fenômeno estudado.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Buscamos nesse momento, fornecer as respostas empíricas dos questionamentos que nortearam nossa pesquisa por meio da apresentação e análise dos resultados encontrados, resultados esses apresentados a seguir.

4.1 ANÁLISE DA IMERSÃO INICIAL NO AMBIENTE

A imersão inicial no ambiente, que trata do primeiro objetivo específico, além de ser uma etapa fundamental em qualquer pesquisa, proporcionou um olhar diferenciado que, até então, não havia sucedido, talvez em função de haver certo distanciamento, identificado por nós, entre os administrativos e os docentes do campus, visto que cada grupo imerge no seu próprio oceano de atividades no decorrer do dia acarretando o surgimento de um espaço entre eles, muitas vezes, inconscientemente percebido. Desse modo, realizar essa imersão, mas, dessa vez, com o olhar para os professores e no próprio ambiente deles permitiu maior interação com os mesmos e a possibilidade de inferir maiores informações acerca do fenômeno estudado, principalmente, após a construção do primeiro capítulo que nos forneceu os subsídios necessários para responder a esse primeiro objetivo específico.

Após esse momento, todas as informações coletadas, através dos documentos e materiais organizacionais, foram juntadas e revisadas para compreensão desse ambiente. Tal compreensão se tornou efetiva à medida que procurávamos observar o todo dinamicamente com base nesses documentos e materiais. Isto posto, iniciamos nossas primeiras ponderações.

O campus Manaus Centro, o maior campus do IFAM na capital, possui uma teia de relacionamentos intensa entre profissionais de variadas formações, dividindo-se entre dois grupos principais, já citados anteriormente. A análise inicial, quanto aos setores administrativos, no que tange a DIPESP e a DIREN, nos permitiu depreender que existe uma maior aproximação com os professores, até em função das atividades que executam: a primeira relativa à pesquisa e Pós-Graduação e a segunda relativa ao ensino, como, também, pelo fato de serem os responsáveis legais, professores. À vista disso, essas atividades executadas tendem a obter maiores resultados, pois são elaboradas “por” e “para” professores que conhecem e entendem as necessidades desse segmento. Contudo, não há nesses dois setores projetos e atividades relacionados à Educação Especial na modalidade de formação continuada.

No que tange ao NAPNE, que, também, possui como responsável legal um professor, percebemos maior articulação para os projetos e atividades, em Educação Especial, desenvolvidos. Nesse sentido, importa salientar que já há uma estrutura física e legal estruturada, tanto na Reitoria do IFAM como no Campus Manaus Centro, em razão das próprias atribuições do núcleo que devem estar alinhadas as ações macro da Instituição. O NAPNE localizado no CMC está subordinado à Pró-Reitoria de Extensão e esta, à Reitoria.

Nossa percepção, a respeito do núcleo, é que o mesmo desenvolve variadas atividades e projetos tanto para a comunidade interna quanto para a externa, entretanto não consegue alcançar efetivamente à primeira, havendo pouca participação de alunos e professores da Instituição, conforme se pode verificar na análise qualitativa dos resultados no que tange aos resultados do instrumento aplicado no NAPNE.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS QUANTO AOS SETORES

Os resultados obtidos nesse estágio, que dizem respeito ao segundo objetivo específico, são qualitativos e oriundos da elaboração do instrumento e de sua aplicação nos setores considerados chave para o desenvolvimento da nossa pesquisa em face das atividades que exercem e por estarem diretamente relacionadas à função dos professores. Nesse ínterim e, de acordo com Pereira (2004), o dado qualitativo é a representação simbólica atribuída a manifestações de um evento qualitativo. Sendo, também, uma forma de quantificação do evento qualitativo que normatiza e confere caráter objetivo a sua observação. Assim sendo, trazemos os resultados coletados na DIPESP (02 participantes), DIREN (01 participante) e NAPNE (02 participantes) durante a pesquisa de campo. Nesse sentido, importa mencionar que os participantes de cada setor ocupam cargos que lhes permitem possuir uma visão holística da Instituição IFAM, com seus respectivos campi, e, conseqüentemente, apresentaram o perfil adequado para responderem com propriedade o instrumento aplicado.

4.2.1 *Análise qualitativa dos resultados do instrumento aplicado na DIPESP*

Nesse setor, responsável pelos cursos de Mestrado e Doutorado na Instituição, obtivemos como resposta o fato de não existir um plano de formação continuada efetivo para a Pós-Graduação que atenda à demanda do CMC. O que se encontra sistematizado é um Projeto de Qualificação Institucional, elaborado pela DIPESP para Técnicos Administrativos

Educacionais (TAE) e docentes do respectivo campus referente ao período de 2016 a 2021. Contudo, o mesmo se encontra em fase de estruturação.

Ainda segundo as respostas obtidas, não existe procura por cursos de Pós-Graduação sobre Educação Especial por parte dos professores que atuam no Ensino Médio, em função de haver um aparente desinteresse pelos mesmos acerca da temática. Contudo, não há um controle efetivo do quantitativo de professores separado por nível de atuação, isto é, o quantitativo de professores que atuam no Ensino Médio e o quantitativo de professores que atuam no Ensino Superior, com o respectivo detalhamento por ano e cursos realizados.

4.2.2 Análise qualitativa dos resultados do instrumento aplicado na DIREN

Nesse setor, obtivemos como resposta o fato que a demanda docente tem ocorrido para os cursos de Mestrado e Doutorado o que tem dificultado a oferta até de cursos de especialização.

Não obtivemos resposta sobre o quantitativo de professores que realizaram cursos de formação continuada, em qualquer área, nos anos de 2014, 2015 e 2016. O mesmo se deu para a pergunta sobre o quantitativo de cursos de formação continuada em Educação Especial. Entretanto, podemos inferir do contexto, visto que houve uma conversa inicial no setor, que não há um controle efetivo do quantitativo de professores com o respectivo detalhamento por ano e cursos realizados.

4.2.3 Análise qualitativa dos resultados do instrumento aplicado no NAPNE

Nesse setor, obtivemos como resposta que não existe nenhum curso ou plano de formação continuada para professores no campus. Entretanto, com relação aos cursos disponibilizados pelo NAPNE, são eles: Libras básico e intermediário; Capacitação para acolhimento às pessoas com deficiência; e, Especialização em Educação Inclusiva, entre os principais. Tais cursos ofertados, ainda segundo o núcleo, recebem maior participação do público externo.

No que concerne ao quantitativo de professores do Ensino Médio que iniciaram cursos pelo NAPNE tem-se: 0 participante em 2014; 0 participante em 2015; 28 participantes em 2016. Desses professores que iniciaram cursos no ano de 2016, apenas 21 concluíram.

Pudemos constatar que, dos setores pesquisados, o NAPNE do respectivo campus foi o que apresentou maior organização dos dados acerca do quantitativo de professores que participaram de cursos ofertados.

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS QUANTO AOS PROFESSORES

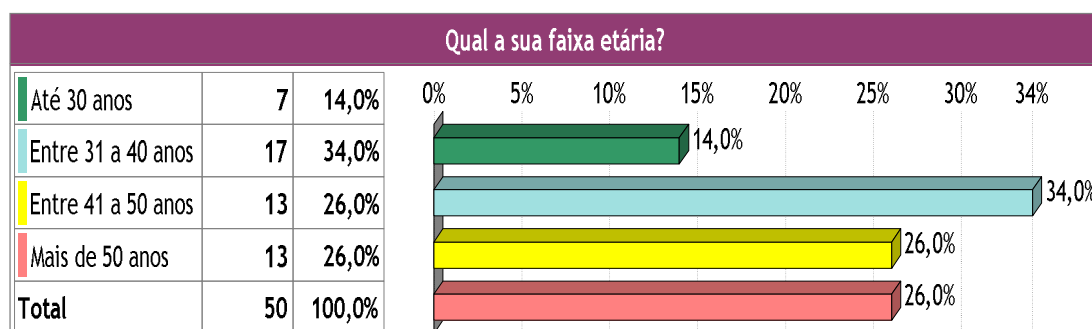
Quanto aos resultados do instrumento aplicado aos professores, que também estão relacionados ao segundo objetivo específico, obtivemos como resposta dados referentes às questões objetivas e às subjetivas. Separamos, então, em dois tópicos as análises quantitativa e qualitativa para diferenciar e oferecer melhor compreensão.

4.3.1 *Análise quantitativa do instrumento aplicado – questões objetivas*

Das questões objetivas, que estavam contidas no instrumento aplicado aos professores, destacamos os resultados identificando as perguntas realizadas com as respectivas opções de respostas, assim como os gráficos gerados a partir das respostas dos participantes. Os primeiros gráficos apresentados traçam o perfil do professorado incluído na amostra e atuante no Ensino Médio do campus. Os gráficos foram elaborados de forma a permitir visualizar: do que trata a categoria pesquisada; o quantitativo de participantes; o percentual respectivo; e, a parte relativa ao diagrama de barras horizontal correspondente a cada pergunta dos instrumentos aplicados.

O Gráfico 1 faz referência à faixa etária dos participantes trazendo o maior percentual de profissionais, 34,0%, na faixa entre 31 a 40 anos de idade.

Gráfico1 – Faixa etária dos participantes



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

Ao se analisar esse fato em conjunto com os documentos organizacionais nós pudemos inferir que houve um aumento no quantitativo da força de trabalho docente nos últimos anos em função dos concursos públicos que ocorreram para a Instituição. O quadro de servidores, administrativos e docentes, dessa forma, apresentou aumentos significativos a partir de 2008, de acordo com a DGP, sendo que a maior parte dos nomeados encontrava-se na faixa etária dos 20 aos 40 anos o que acarretou a composição de um quadro jovem na Instituição.

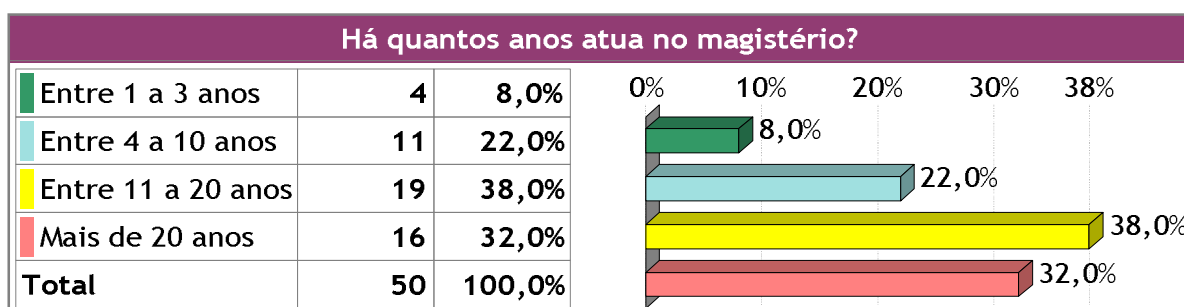
Entretanto, se nós considerarmos que 26,0% dos participantes estão na faixa entre 41 a 50 anos e o mesmo percentual de 26,0% na faixa de mais de 50 anos, temos um percentual de 52,0% dos participantes com mais de 40 anos, ou seja, há um equilíbrio de profissionais com faixa etária mais nova e na faixa etária intermediária. No entanto, há que se perceber as divergências entre as diferentes gerações que interagem num ambiente de trabalho. Nesse sentido, cabe mencionar que com a entrada de um quadro novo de servidores, com faixa etária menor do que os servidores que já estão na Instituição há mais tempo, o conflito, que muitas vezes ocorre pela ausência de sintonia entre as distintas formas de pensar e agir, e, inclusive, diferentes formas de metodologias para o ensino e aprendizagem dos alunos, como no caso dos professores, é inevitável de ocorrer. Não sendo, contudo, inevitável de descontinuar os seus reflexos negativos. Nessa linha, um professor que não tenha tanto tempo na Instituição e queira inovar com uma metodologia diferenciada de professores mais antigos pode incorrer num embate onde projetos poderão ser prejudicados apenas por diferenças de opiniões. Para Malafaia (2011), no que tange ao contexto organizacional, os gestores tem um grande desafio ao ter que atuar para uma integração entre os membros de diferentes gerações com vista a alcançar os objetivos organizacionais.

O Gráfico 2 evidencia o tempo de atuação dos participantes no magistério e traz um percentual de destaque, 38,0%, entre 11 a 20 anos de tempo de serviço na educação. Ao considerarmos a comparação com o Gráfico 1, nós percebemos que tal faixa de servidores está na faixa etária de 31 a 40 anos. Dessa forma, nós depreendemos, com base no instrumento aplicado e na leitura dos documentos organizacionais, que o quadro renovado de servidores docentes que ingressaram na Instituição e que se encontra nessa faixa etária, quando do seu ingresso, já possuía experiência na área, trazendo, portanto, uma variedade de conhecimentos relevantes. Por serem de uma faixa etária intermediária a tendência é trazerem consigo metodologias diferenciadas para serem aplicadas com os alunos, daí a necessidade de diálogo com os profissionais de mais tempo na Instituição para, dessa maneira, descontinuar

os conflitos que existirão no convívio organizacional, minimizando, assim, as divergências de opiniões, visto que 70,0% dos participantes, sendo 38,0% entre 11 a 20 anos e 32,0% com mais de 20 anos, têm mais de 10 anos atuando no magistério.

Por outro lado, 30,0% têm de 1 a 10 anos exercendo a docência o que pressupõe uma formação recente se esses 30,0% estiverem na faixa etária mais nova de até 30 anos. O fato é que, independente dos participantes estarem numa faixa etária ou com um determinado tempo atuando no magistério, embora tal fato produza certas especificidades para cada um e que refletem no clima organizacional (MALAFAIA, 2011) e na própria sala de aula com os alunos, mesmo assim, tanto a formação inicial quanto a continuada, que é o foco da nossa pesquisa, devem estimular o futuro professor ou já, então, professor, a buscar novos desafios para a sua profissão e, este por sua vez, concretizá-los no decorrer de sua vida acadêmica.

Gráfico 2 – Tempo de atuação dos participantes no magistério

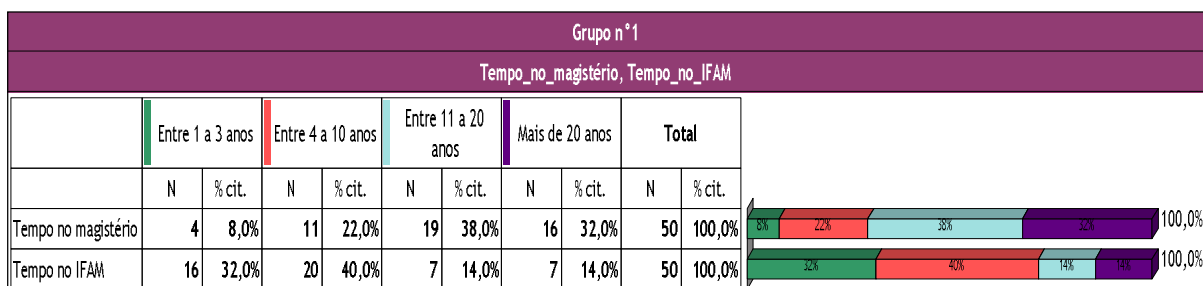


Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 3 ilustra o tempo de atuação docente no IFAM, trazendo um percentual com destaque de 40,0% para participantes com 4 a 10 anos de tempo na Instituição. Considerando tal gráfico com o Gráfico 1 e o Gráfico 2, nós ratificamos as constatações anteriores à medida que as características do quadro de docentes, participantes dessa amostra, revelou-se coerente.

Desse modo, nós inferimos que a faixa de participantes com tempo no campus entre 4 a 10 anos, assim como na faixa de 1 a 3 anos logo atrás, que apresenta 32,0% de participação, ingressou nos últimos concursos públicos, visto que nossa amostra se pautou por lista de servidores concursados, fazendo, portanto, parte do quadro novo de profissionais.

Gráfico 3 – Tempo de atuação no magistério X Tempo de atuação no IFAM

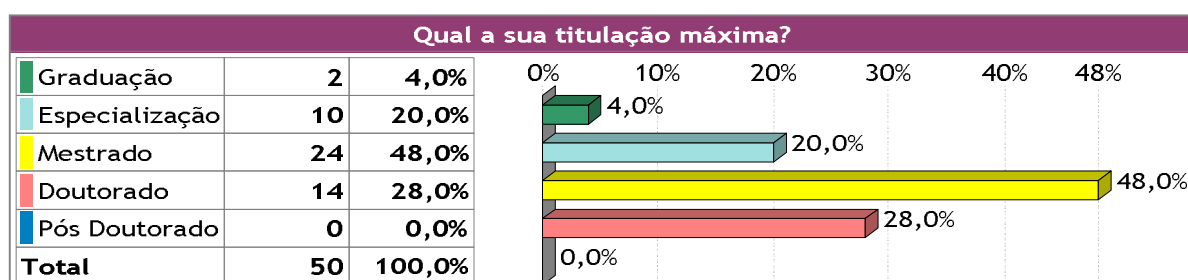


Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 4 faz referência ao grau de titulação que o docente alcançou na academia trazendo um percentual relevante de 48,0% para os participantes com mestrado, seguido atrás pelo percentual de 28,0% com doutorado. Considerando que a soma dos maiores percentuais apresentados na amostra ocupa a faixa de 76,0% de participantes com cursos de pós-graduação *strictu sensu*, ou seja, mestrado e doutorado em contraponto com os 24,0% dos professores que possuem graduação e especialização e comparando tal gráfico com os de faixa etária, tempo no magistério e tempo de magistério no IFAM é possível inferir que o quadro de participantes da amostra, que logrou êxito nos últimos concursos, além de possuir experiência de sala de aula também se encontra capacitado no que tange a cursos com formação *strictu sensu*.

Utilizando-se como base o Projeto de Qualificação Profissional do CMC (IFAM, 2016), para o período de 2016 a 2021, foi possível observar que dentro do universo populacional de professores do CMC, atuantes em todos os níveis de ensino, houve um quantitativo de 229 docentes, ano referência 2016, sendo que desse quantitativo tal projeto evidencia que somente 190 estavam inseridos na plataforma Lattes e, desses, 41,0% eram mestres e 20,0% doutores. Dessa forma, o instrumento aplicado com os participantes da amostra evidenciou resultados consoantes aos mostrados no referido projeto.

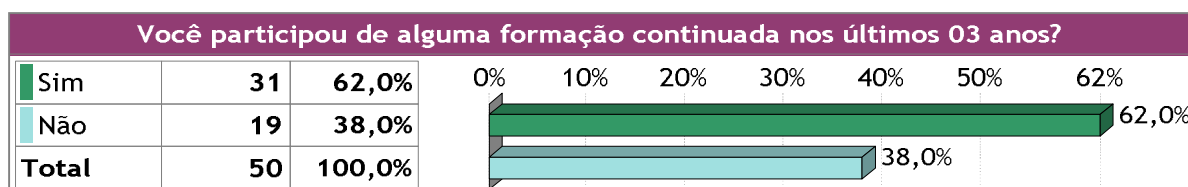
Gráfico 4 – Grau de titulação máxima



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 5 refere-se à formação continuada dos professores nos últimos 3 anos e revelou um percentual de 62,0% para participantes que realizaram cursos contra 38,0% que não realizaram nenhuma capacitação no mesmo período acentuado, configurando-se, assim, uma boa participação em cursos. Entretanto, frisa-se que essa capacitação é em cursos em geral não, necessariamente, nos cursos em Educação Especial. Desse modo, é necessário que em toda formação profissional haja uma continuidade de estudos que proporcionem ao professor, em especial, uma reciclagem em seu campo de atuação, no mínimo, a cada dois ou três anos de atividade, como sugere Carvalho (2017).

Gráfico 5 – Quantitativo de atividades por participante dos últimos três anos



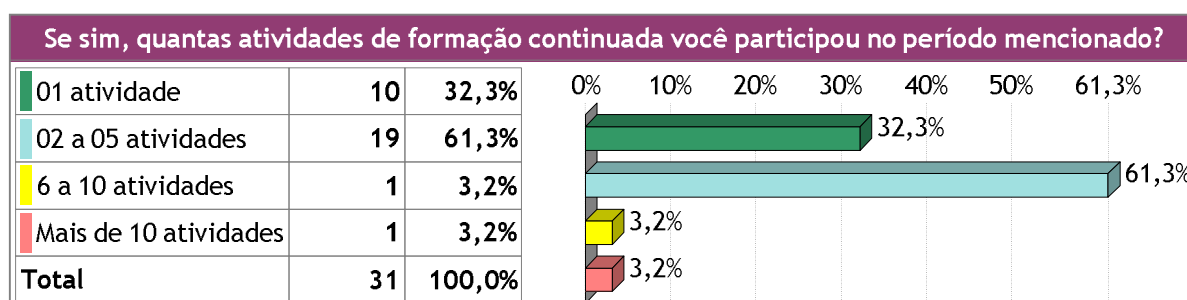
Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 6 revela o quantitativo de atividades por participantes que realizaram formação continuada nos últimos três anos. Os resultados mais relevantes são os referentes aos participantes que realizaram de 2 a 5 atividades no período mencionado, 61,3%, seguidos pelos que realizaram apenas 1 atividade, 32,3%. Cabe destacar que, o percentual de maior relevância, assim como o de menor, deve ser entendido levando-se em conta que se o professor realizou, nos últimos três anos, apenas uma única formação, entretanto, era uma formação de especialização ou de pós-graduação, ele se capacitou efetivamente ao longo do tempo, visto que esses cursos e/ou programas variam o tempo de realização entre 1 ano para especialização; até dois anos para mestrado; e, até 4 anos para doutorado.

Porém, no caso do professor que se encontra na faixa entre 2 a 5 atividades realizadas de curta duração no mesmo prazo e, se esse quantitativo estiver mais para o mínimo, ou seja, realizou apenas duas atividades no período de 3 anos, ele, possivelmente, não está se capacitando adequadamente e tal fato poderá gerar reflexos na sua didática em sala de aula no ensino e aprendizagem dos alunos, visto que anualmente ocorrem mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que impactam no contexto educacional. Nesse sentido, Carvalho (2017, p. 38) enfatiza que “as tecnologias, com sua volúpia inovadora, impregnam as atividades escolares transformando as concepções básicas e por isso estamos docemente condenados a estudar e nos aperfeiçoar sempre”. Ao fazermos a comparação do Gráfico 6

com o Gráfico 5 temos 62,0% de participantes na pesquisa que realizaram formação continuada nos últimos três anos e, desse percentual, apenas 61,3% realizou 2 a 5 atividades no mesmo período. A importância de atualizações constantes no decorrer da carreira, é fator *sine qua non* para que o professor construa seu chão disciplinar, ou seja, ele tem que ter o domínio do que ensina e, para isso, necessita capacitar-se.

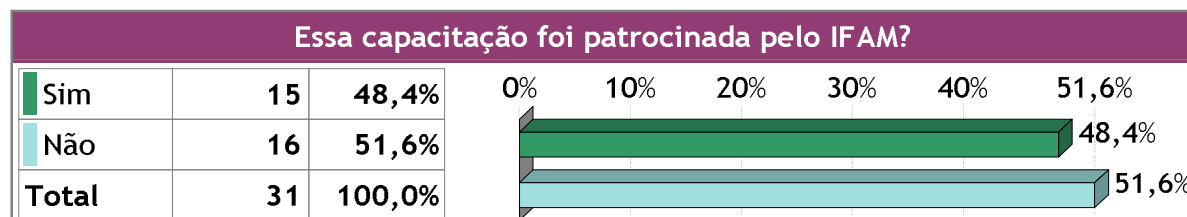
Gráfico 6 – Quantitativo de formação continuada dos últimos 03 anos



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 7 traz o quantitativo de participantes que realizaram formação continuada através de recursos oriundos do IFAM, apresentando um percentual de 48,4%. Esse quantitativo, não necessariamente evidencia um investimento baixo nos servidores pela Instituição, dado que há professores que foram nomeados nos últimos concursos públicos. Entretanto, esses mesmos professores já poderiam estar sendo capacitados em suas áreas de atuação. Ocorre que a necessidade do desenvolvimento de sua carreira docente, através de capacitações, deve ser uma meta a ser atingida dentro de um conjunto de ações propostas pela Instituição em conjunto com seus pares visando a melhoria do sistema, pois uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes (IMBERNÓN, 2011).

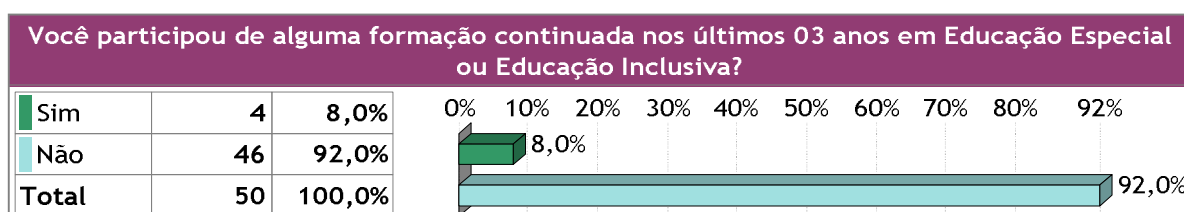
Gráfico 7 – Quantitativo de formação continuada patrocinada pelo IFAM



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 8 faz referência ao quantitativo de participantes da pesquisa que realizaram formação continuada em Educação Especial ou Inclusiva nos últimos três anos. Obtivemos como resposta negativa um quantitativo vultoso de 92,0% de professores e que, no caso, independe de terem sido nomeados recentemente ou não já que a legislação vigente, tanto na LDB como na Lei de Inclusão de 2015, aponta para a capacitação inicial e continuada do professor que deverá estar preparado para atuar junto a alunos com deficiência em classes regulares. Variadas universidades brasileiras tem incluído nos currículos de formação docente disciplinas de capacitação básica em Educação Especial. Nesse sentido, os professores adquirirão a necessária competência para lidar com esse alunado (CARNEIRO, 2015).

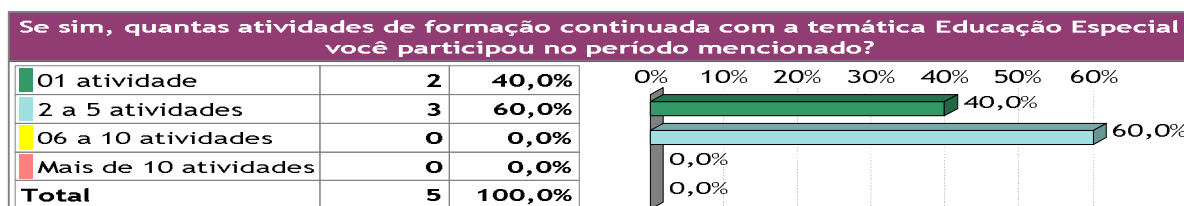
Gráfico 8 – Quantitativo de formação continuada em Educação Especial ou Inclusiva



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 9 revela o quantitativo de participantes com formação continuada em Educação Especial e traz um percentual de 60,0% que realizaram entre 2 a 5 atividades nesse segmento, assim como o percentual de 40,0% para os que realizaram apenas 1 atividade. Ao compararmos esses percentuais com o Gráfico 8, constatamos que eles têm como base o percentual módico de 8,0% dos participantes. Desse modo, percebe-se que a formação continuada não tem ocorrido efetivamente em termos quantitativos e, principalmente, a formação continuada em Educação Especial. Para Carneiro (2015, p. 696) “a necessidade de aperfeiçoamento profissional decorre da própria natureza do ofício do educador, pois as transformações da sociedade e a própria evolução social requerem novas competências para ensinar”.

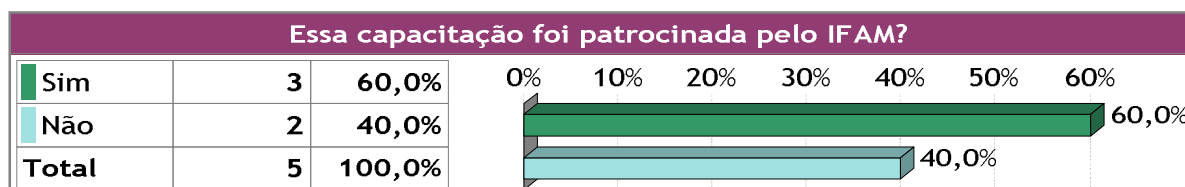
Gráfico 9 – Quantitativo de atividades realizadas com a temática em Educação Especial



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 10, que deve ser observado em conjunto com o Gráfico 9, evidencia o quantitativo de participantes, 60,0%, que realizaram capacitação patrocinada pelo IFAM.

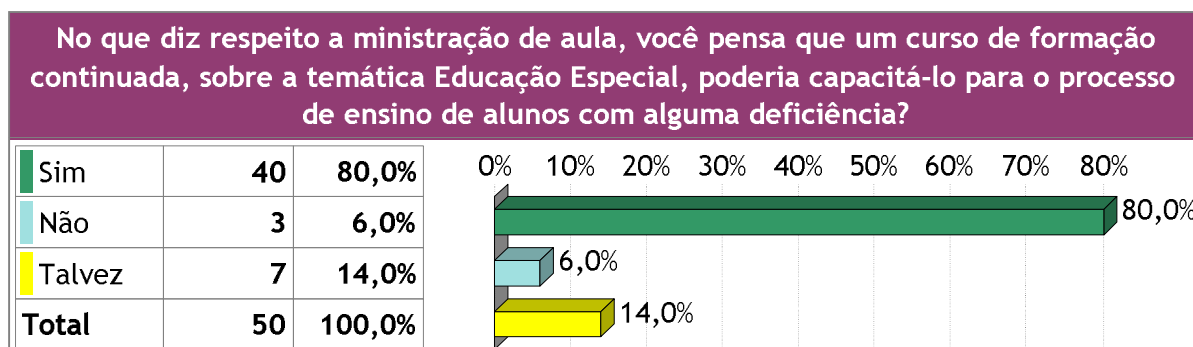
Gráfico 10 – Quantitativo de capacitações em Educação Especial patrocinadas pelo IFAM



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 11 ilustra um percentual relevante, 80,0%, de participantes que consideram que uma formação continuada em Educação Especial poderia capacitá-los. Esse percentual chama atenção se levarmos em consideração que há um NAPNE instalado fisicamente no CMC e que o mesmo disponibiliza cursos de capacitação tanto para o público interno, professores e alunos, como para o externo. Talvez as rupturas existentes no processo de formação continuada, tanto com relação às políticas públicas existentes, como a política de formação da própria Instituição, contribuam para uma procura escassa dos cursos existentes e postos a disposição no respectivo campus. O NAPNE estruturado no CMC necessita de apoio dos setores capacitantes do IFAM, assim como precisa de um discurso mais integrador junto a esses mesmos setores e perante a comunidade acadêmica. Para Carvalho (2017, p. 21) “a formação contínua pede que o formador desça a terra e perceba que seu discurso se dirige a um coletivo, que sua proposta de formação dialoga com o cotidiano escolar e não apenas com os desejos individuais [...]”.

Gráfico 11 – Educação Especial como promotora de capacitação



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 12 traz um percentual de 72,0% de participantes que conhecem o NAPNE. O percentual de participantes, 28,0%, que desconhecem tal núcleo representa um quantitativo preocupante, mesmo se levarmos em conta o quadro de professores que entraram nos últimos concursos públicos e que não tenham, ainda, conhecimento de toda a estrutura do Instituto. Entretanto, no caso do CMC, como mencionado nos comentários do Gráfico 11, há uma unidade de NAPNE instalado e que promove constantemente eventos, divulgados no respectivo campus, relacionados à Educação Especial.

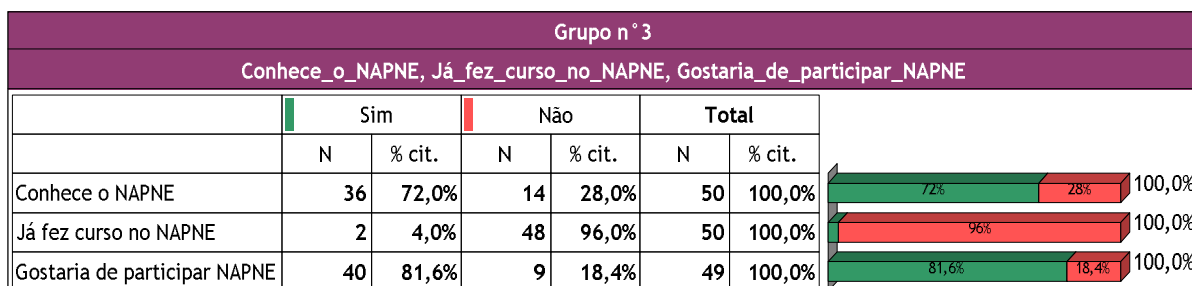
O Gráfico, ainda, aponta o quantitativo de participantes que realizaram algum curso no NAPNE. Desses, temos um percentual de apenas 4,0% de participação contra o percentual alteroso de 96,0% de participantes que não realizaram nenhum curso.

Também revela um percentual intrigante de 81,6% de participantes da pesquisa que gostariam de realizar cursos sobre Educação Especial. Intrigante porque o elevado percentual apresentado traz um cenário de professores que estão dispostos a realizar cursos em Educação Especial e, portanto, dispostos a se capacitarem nesse segmento. Entretanto, ao compararmos os resultados de 96,0% de participantes que não realizaram nenhum curso no NAPNE e, comparando, ainda, com o percentual de 72,0% de participantes da pesquisa que conhecem o NAPNE, e, se consideramos que as respostas dos sujeitos efetivamente são verdadeiras e desprovidas de sentimento de responder no questionário aplicado o que é avaliado pela sociedade como “politicamente correto”, constatamos que existe uma lacuna entre o desejo de participar de tal capacitação e a ausência real dessa participação, mesmo existindo um núcleo no campus de lotação desses servidores e, mesmo existindo a disponibilização de vagas para essa capacitação.

Tal lacuna pode ter origem tanto na falta de comunicação entre os setores envolvidos como na carga horária do professor como, ainda, na conscientização de que essa capacitação é prioritária visto que, o professor poderá a qualquer momento deparar-se com alunos da Educação Especial que para terem uma aprendizagem satisfatória deverá estar devidamente capacitado. Nesse sentido, o Gráfico 12 também traz o percentual de 18,4% de participantes da pesquisa que não gostariam de realizar nenhum curso sobre Educação Especial demonstrando com tal resposta que desconhecem a legislação em vigor acerca da obrigatoriedade de todas as escolas estarem preparadas, com estrutura física e professores capacitados, para incluírem os alunos com suas especificidades, sejam elas de que ordem for, inclusive, as com relação à Educação Especial em turmas regulares, visto que “não há dúvida

de que a escola regular é o lugar natural de aprendizagem de todos os alunos, porém nem todos os alunos aprendem de uma única forma” (CARNEIRO, 2015, p. 627).

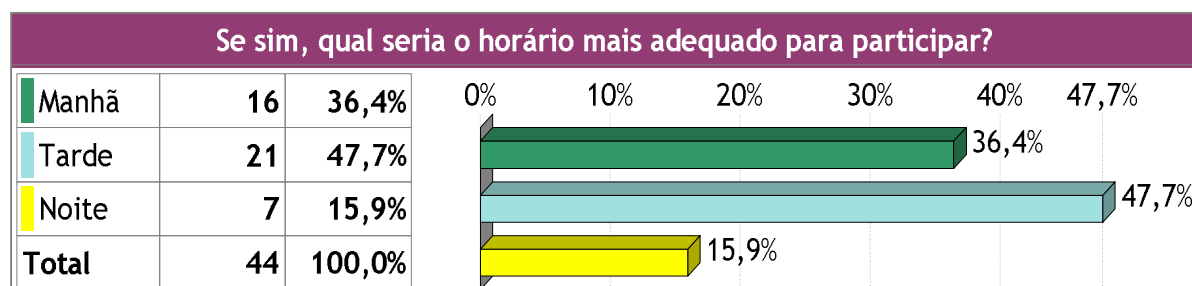
Gráfico 12 – NAPNE: quem conhece, já fez cursos ou gostaria de fazer



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O gráfico 13 esboça o quantitativo de participantes por turno desejável para realizarem uma capacitação em Educação Especial. O turno da tarde aparece com um percentual de destaque de 47,7%, seguido pelo turno da manhã com 36,4% e, por último, o turno da noite com um percentual de 15,9%.

Gráfico 13 – Quantitativo de participantes por turno nos cursos do NAPNE

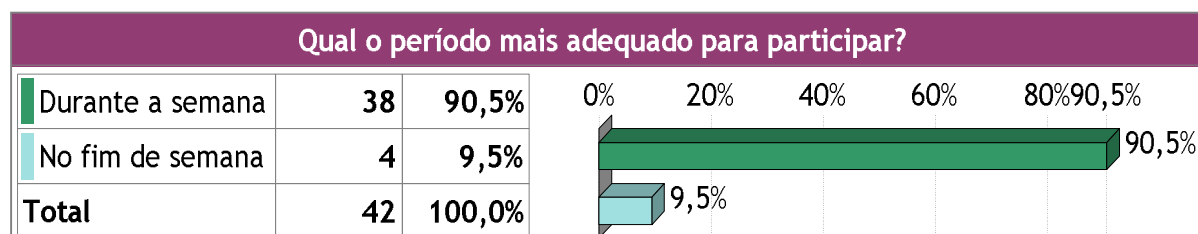


Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 14 aponta qual o período que os professores consideram mais adequado para participarem de cursos oferecidos pelo NAPNE trazendo um percentual de 90,5% dos que preferem que a ministração dos cursos ocorra durante a semana. As respostas obtidas nesse item podem suscitar indagações visto que o NAPNE oferece muitos cursos no fim de semana. Por que não estão sendo oferecidos cursos durante a semana já que a comunidade acadêmica teria mais opções para adequar o seu tempo? Por que o NAPNE não realiza uma consulta junto a esse público, tanto de docentes como de discentes, para apurar o quantitativo de interessados em realizar os cursos? Por que o NAPNE não se faz mais presente na

comunidade e articula ações para implementar programas de formação continuada em Educação Especial?

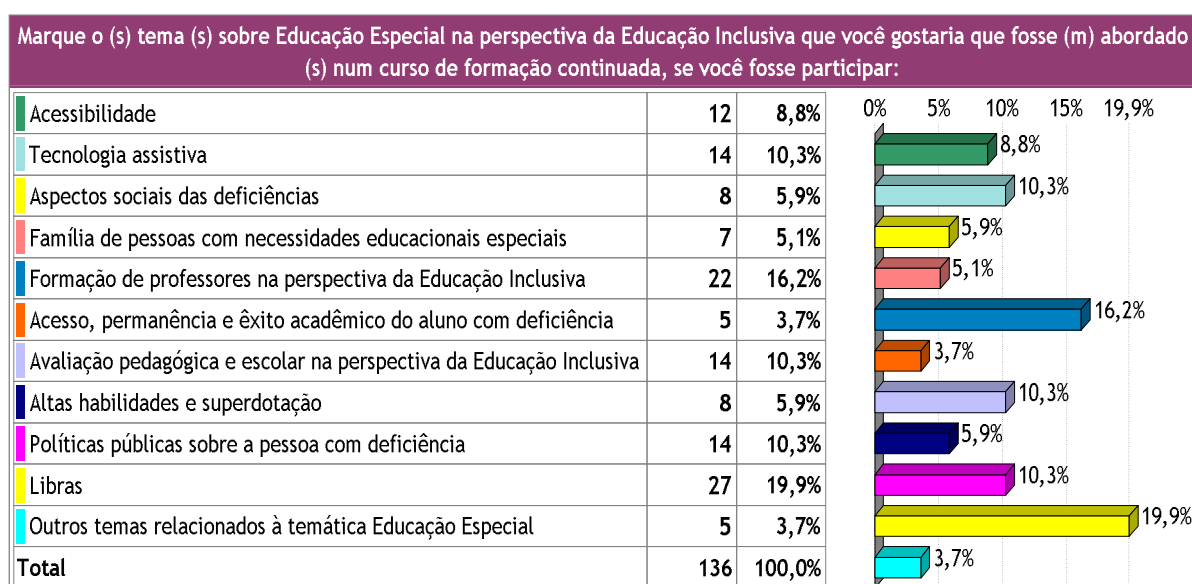
Gráfico 14 – Período adequado para participação nos cursos do NAPNE



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 15 ilustra os percentuais referentes à preferência por curso entre os participantes. O percentual de maior destaque é para o curso de Libras com 19,9%, seguido pelo curso de Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva com 16,2% e os de Tecnologia Assistiva, 10,3%; Avaliação pedagógica e escolar na perspectiva da Educação inclusiva, 10, 3%; e, políticas públicas sobre a pessoa com deficiência, 10,3%. Por esse resultado, correspondente, principalmente ao curso de Libras, em conjunto com os outros na sequência de destaque, inferimos um anseio do professor por entender e estabelecer uma comunicação com o aluno que tenha uma especificidade em surdez.

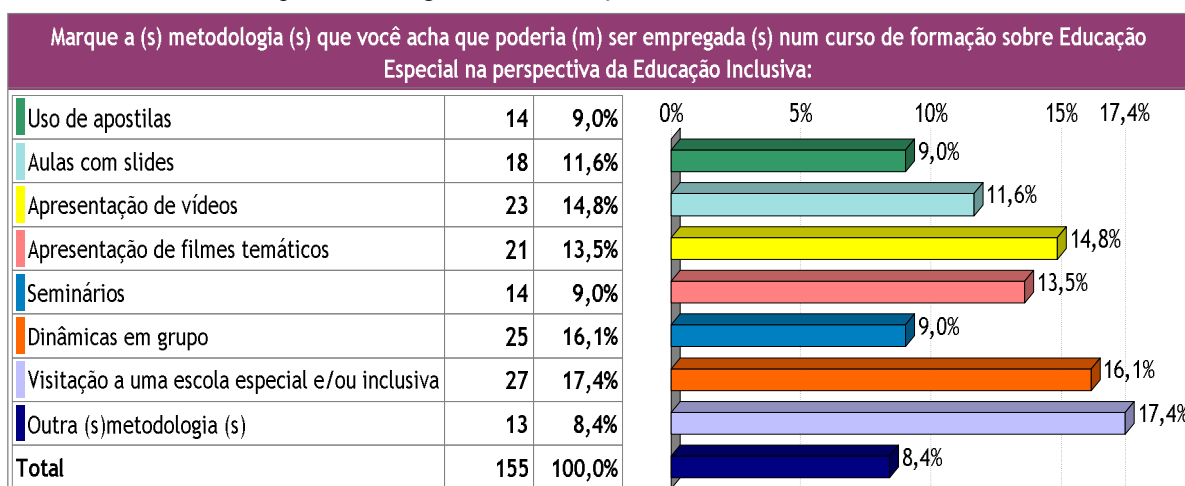
Gráfico 15 – Preferência por temas sobre Educação Especial



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 16 elenca as principais metodologias apontadas como preferência durante um curso de formação continuada em Educação Especial. Os dados obtidos apontam maior propensão, 17,4%, na escolha pela visitação a uma escola especial e/ou inclusiva. Tal assertiva revela o interesse pelo aprendizado em espaços não formais. As dinâmicas em grupo, com 16,1%, aparecem em segundo lugar na preferência e, em terceiro lugar, a apresentação de vídeos com o percentual de 14,8%. Para Carvalho (2017), algumas dificuldades do ensino podem está atreladas a didática e as metodologias utilizadas que muitas vezes são arcaicas. Porém, o que se observa é que muitas das novas metodologias representam apenas modificações periféricas nas práticas tradicionais, revestidas de uma linguagem mais atraente. Nesse sentido, é interessante o professor identificar o método que melhor possa ser utilizado para aprendizagem dos alunos em geral.

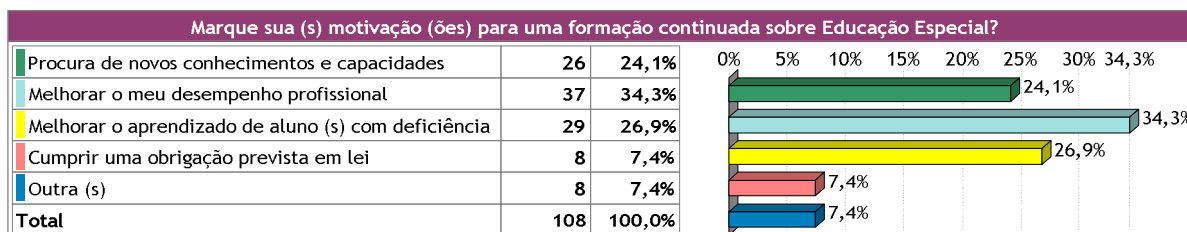
Gráfico 16 – Preferência por metodologias numa formação continuada



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 17 aponta que uma das principais motivações seria, apresentado o percentual de 34,3%, melhorar o desempenho profissional. O item melhorar o aprendizado de aluno (s) com deficiência está em segundo lugar com o percentual de 26,9% e, em terceiro lugar, o item procura de novos conhecimentos e capacidades com o percentual de 24,1%. Carvalho relata que ser professor é uma tarefa complexa, ao compreendê-la espera-se que ele tome consciência da necessidade de mudar, mas também deseje tratar das mudanças conceituais e das estruturas cognitivas dos alunos.

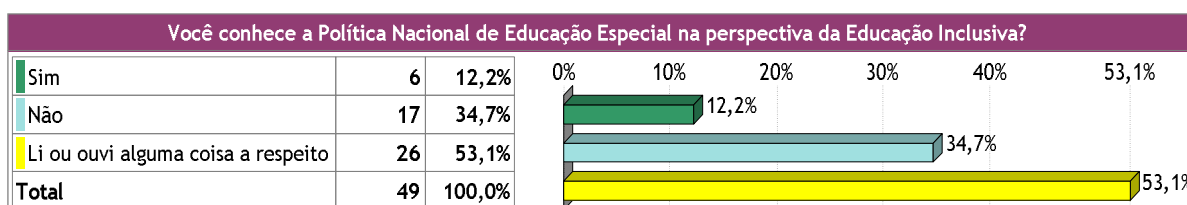
Gráfico 17 – Motivação para realizar uma formação continuada em Educação Especial



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 18 evidencia o percentual de 53,1% dos participantes da pesquisa que já leram ou ouviram falar a respeito da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva contra o percentual de 34,7% que não ouviu falar na mesma. Nesse sentido, Matos (2014) enfatiza que garantir a efetivação de uma política de inclusão implica vencer inúmeros desafios, como as barreiras arquitetônicas, o despreparo dos profissionais, a falta de consenso na interpretação vigente, entre outros fatores que dificultam a mudança dessa perspectiva. Logo, não se trata apenas de conhecer ou ouvir falar a respeito de uma determinada política. Antes, porém, faz-se necessário que ações sejam efetivamente implementadas para que a mudança ocorra além do abstrato. Entretanto, o diálogo com a comunidade acadêmica e a capacitação dos profissionais envolvidos é o primeiro passo de uma reestruturação numa Instituição educacional que seja percebível pelo público de sua atividade-fim.

Gráfico 18 – Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial

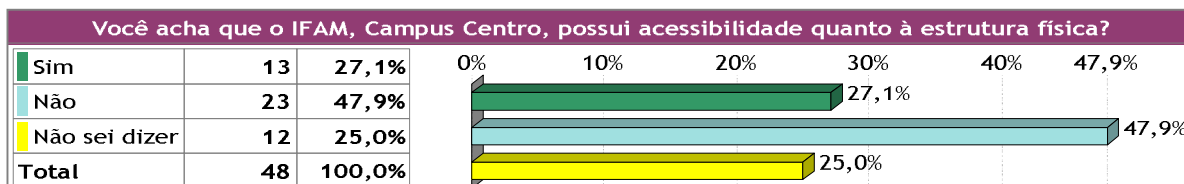


Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 19 apresenta o percentual de 47,9% para os participantes da pesquisa que não consideram o CMC do IFAM acessível quanto à sua estrutura física e, também, apresenta o percentual de 25,0% que não soube dizer. De acordo com Guerreiro (2015), o aluno com algum tipo de deficiência no ambiente escolar precisa se deslocar entre os espaços externos e internos, como no caso de um prédio escolar ou em um campus universitário. Tais deslocamentos se fazem no tempo e no espaço, sendo compartilhados com todos que precisam

fazer esse percurso para realizar atividades diversas. Tem-se, então, um direito social: a educação, que demanda outros direitos para sua efetivação como a acessibilidade que essa escola ou campus universitário devem promover. Sendo que a acessibilidade não está adstrita à estrutura física somente, mas estende-se, igualmente, as adequações dos recursos pedagógicos e a capacitação dos docentes e gestores.

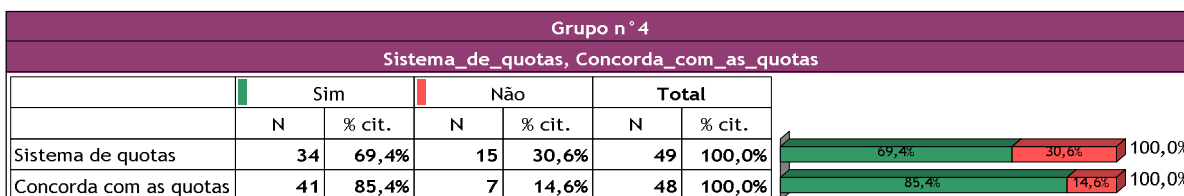
Gráfico 19 – Acessibilidade do CMC quanto à estrutura física



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 20 aponta o percentual de 69,4% para participantes da pesquisa que conhecem o sistema de quotas no IFAM para alunos com deficiência. Também evidencia que 85,4% de participantes da pesquisa são a favor do sistema de quotas no CMC do IFAM para alunos com deficiência contra 14,6% de participantes que afirmaram serem contra tal sistema.

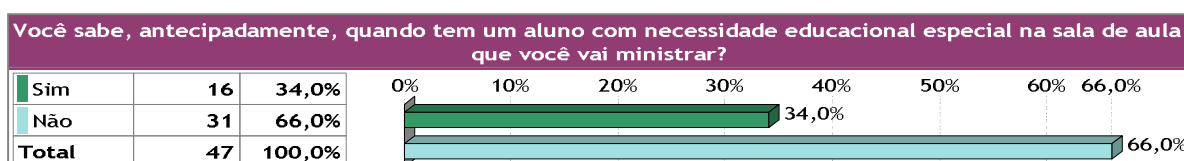
Gráfico 20 – Quantitativo de participantes que conhecem e são favoráveis as quotas



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

O Gráfico 21 evidencia o percentual de 66,0% de participantes da pesquisa que confirmaram não receber informações antecipadas acerca de alunos com deficiência matriculados na turma na qual ministrará aula. Apenas 34,0% disseram que recebem tais informações antecipadas.

Gráfico 21 – Informações repassadas ao professor acerca de alunos com deficiência



Fonte: Elaboração própria a partir da manipulação dos dados no software Sphinx, 2017.

4.3.2 Análise qualitativa do instrumento aplicado – questão subjetiva

Os resultados aqui explicitados, também, são correlatos ao segundo objetivo específico. Num primeiro momento realizamos a extração dos dados do software Sphinx referente às respostas da questão 31 do questionário, qual seja “*Qual o procedimento que você adota quando identifica que tem em sua sala de aula um aluno com algum tipo de necessidade educacional especial?*”. Obtivemos um total 48 respondentes para essa questão, conforme evidenciado no Quadro 12.

Quadro 12 – Respostas da questão 31 do questionário aplicado aos professores

Professores respondentes	Respostas
PROF1	"Entro em contato com o departamento. Peço auxílio. Em uma avaliação adoto critérios diferenciados, porém, não sei lidar com 40 estudantes e mais 1 ou 2 estudantes especiais."
PROF2	"Preparo aulas com slides e procuro orientar o intérprete quanto ao conteúdo ministrado."
PROF3	"Procuro o setor pedagógico e procuro, também, entender a melhor metodologia para que o discente tenha um maior e melhor aproveitamento."
PROF4	"Reserva de tempo extra para resumir a explicação realizada em sala, com auxílio de intérprete para o aluno."
PROF5	"Informo a Coordenação Pedagógica sobre tal aluno com necessidades especiais. Coleta informações junto a Coordenação Pedagógica sobre metodologias para facilitar o aprendizado. Reservar um horário para conversar com ele."
PROF7	"Procuro o Setor Pedagógico para obter informações dos alunos."
PROF8	"Comunico a Instituição e procuro saber mais sobre a deficiência para saber como melhorar o aprendizado dele."
PROF9	"Nenhum, pois não tenho formação e não tenho como ajudar o aluno."
PROF10	"Não estou preparado para esse desafio."
PROF11	"Nenhum procedimento."
PROF12	"peço auxílio do corpo Psicopedagógico".
PROF13	"Procuro o setor competente e solicito orientações para procedimentos na sala de aula."
PROF14	"Comunicar o setor específico."
PROF15	"Entro em contato com a (o) pedagoga (o) do Departamento do qual o aluno pertence."
PROF16	"Não há procedimento padrão institucional estabelecido. Portanto, prevalece o bom senso."
PROF17	"Procuro o Departamento para tentar resolver o caso."
PROF18	"Conversar com o aluno para tomar conhecimento das necessidades do mesmo e, assim, conduzir as aulas da melhor forma possível."
PROF19	"Procuro ajuda de outros profissionais mais próximos e capacitados para a função."
PROF20	"Choro demais."
PROF21	"Procuro a Coordenação do curso para uma conversa, visto que não tenho preparo."
PROF22	"A atividade é a mesma, mas caso o aluno não consiga acompanhar, realizo uma atividade diferenciada."
PROF23	"Não tive nenhum caso."
PROF24	"Encaminho para o setor competente."
PROF25	"Ainda não passei por essa situação."
PROF26	"Não tenho nenhum aluno especial."
PROF27	"Ainda não aconteceu. Solicitaria ajuda do Setor Pedagógico."
PROF28	"Nunca tive."
PROF29	"Ainda não ocorreu nenhum caso."
PROF31	"Entrevisto o aluno para ciência de suas necessidades especiais. Informo o Departamento

	solicitando apoio."
PROF32	"Ainda não tive essa experiência."
PROF33	"Procuro me informar sobre a sua necessidade e o que devo fazer para ajudá-lo no processo de ensino-aprendizagem."
PROF34	"Realizo uma reunião para discutir sobre a ementa e de que forma o aluno aprende melhor as aulas."
PROF35	"Nenhum. Não recebemos nenhuma orientação sobre isso."
PROF36	"Procuro orientação dos departamentos."
PROF37	"Tenho dificuldade de adaptação da metodologia seja por falta de formação, seja por falta de tempo."
PROF38	"Procuro auxílio de minha Coordenação Pedagógica."
PROF39	"Avisar a Diretoria de Ensino, elaborar uma metodologia de trabalho que possa alcançar o aluno deficiente até que esteja preparado."
PROF40	"Busco informações junto ao Departamento do curso e converso com a pedagoga."
PROF41	"Nunca tive esta experiência."
PROF42	"Informo a Coordenação do curso."
PROF43	"Procuro o auxílio dos profissionais de libras."
PROF44	"Busco informação com o Setor Pedagógico."
PROF45	"Adequo o material ao aluno e chamo os responsáveis para conversar."
PROF46	"Encaminho o aluno para o setor competente."
PROF47	"Procuro entender qual a necessidade especial e aplicar em minhas aulas o que ele precisa para poder aprender o conteúdo."
PROF48	"Ainda não me deparei com a situação."
PROF49	"Tento não diferenciá-los dos outros alunos quanto à forma de tratá-los, apenas durante as aulas tenho uma maior atenção como forma de observar o ensino-aprendizagem."
PROF50	"Conversar com ele, o coordenador do curso e as pedagogas do CMC."
Total de respondentes: 48	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da pesquisa de campo (2016/2017).

Nas falas observadas no citado Quadro 12 merece destaque a fala "Nenhum, pois não tenho formação e não tenho como ajudar o aluno" que evidencia o despreparo que o professor possui quando é submetido a um confronto das suas competências e habilidades com a realidade do sistema educacional que não o está capacitando para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A fala "Não estou preparado para esse desafio", que assim como outras iguais a essa, denota uma inclinação para a negação e a busca de apoio através dos setores pedagógicos da Instituição. Na fala "Nenhum procedimento", por sua vez, aponta para uma transferência de responsabilidade das competências que deveriam ser inerentes a sua formação sendo, portanto, indisponíveis. Já na fala "Choro demais" percebemos, além do despreparo profissional, um despreparo de fundo emocional mascarado pela ironia e gracejo da resposta cômica. Na sequência, e por último, a fala "Nenhum. Não recebemos nenhuma orientação sobre isso" expressa a necessidade da Instituição abraçar a causa inclusiva e repassar não só ao corpo docente, mas a todos os servidores em geral, a importância e a urgência tanto de capacitações acerca da Educação Especial como do fomento à informação sobre essa temática.

Para Pereira (2004) as variáveis são o agrupamento das medidas repetidas de um objeto de estudo realizadas em diferentes unidades de observação. Dessa forma, a análise dos dados qualitativos referentes à última questão do questionário dos professores, de propriedade subjetiva, foi realizada através da categorização de unidades de observação referentes às respostas dos participantes na respectiva questão, conforme ilustrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Unidades de observação, categorias e frequência de ocorrências

Unidades de observação	Categorias	Frequência de ocorrências
Unidade de observação I	Estratégias com foco no discente	16
Unidade de observação II	Estratégias com foco no docente	05
Unidade de observação III	Estratégias com foco no apoio pedagógico	27
Unidade de observação IV	Ausência de estratégias	20

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos da pesquisa de campo (2016/2017).

Desse modo, todas as respostas dos participantes da pesquisa foram alocadas segundo a categoria a qual lhes foi atribuída. Sendo que do total de respondentes houve respostas de professores que, após a análise e a fragmentação, gerou alocação de suas partes em mais de uma categoria. Assim sendo, podemos constatar a frequência de ocorrências de termos ou conjunto de termos similares de cada resposta por participante, também, ilustrada na Tabela 3. A seguir, serão detalhados por unidade de observação todos os termos ou conjunto de termos similares dessas respostas.

Na Unidade de Observação I, cuja categoria é Estratégias com foco no discente, foram agrupadas as respostas nas quais os participantes citaram que: “na avaliação adoto critérios diferenciados”; “elabora aulas com slides”; “procuro orientar o intérprete quanto ao conteúdo ministrado”; “reservo tempo extra”; “reservo um horário para conversar com ele”; “converso com o aluno para tomar conhecimento das necessidades do mesmo”; “caso o aluno não consiga acompanhar, realizo uma atividade diferenciada”; “entrevisto o aluno para ciência de suas necessidades especiais”; “realizo uma reunião para discutir sobre a ementa e de que forma o aluno aprende melhor as aulas”; “elaborar uma metodologia de trabalho que possa alcançar o aluno deficiente até que esteja preparado”; “adequo o material ao aluno”;

“chamo os responsáveis para conversar”; “procuro entender qual a necessidade especial”; “aplicar em minhas aulas o que ele precisa para poder aprender o conteúdo”; “tenho uma maior atenção”; “conversar com ele”.

Na Unidade de Observação II, cuja categoria é Estratégias com foco no docente, foram agrupadas as respostas nas quais os participantes citaram que: “procuro, também, entender a melhor metodologia para que o discente tenha um maior e melhor aproveitamento”; “procuro saber mais sobre a deficiência para saber como melhorar o aprendizado dele”; “solicito orientações para procedimentos na sala de aula”; “procuro me informar sobre a sua necessidade”; “o que devo fazer para ajudá-lo no processo de ensino-aprendizagem”.

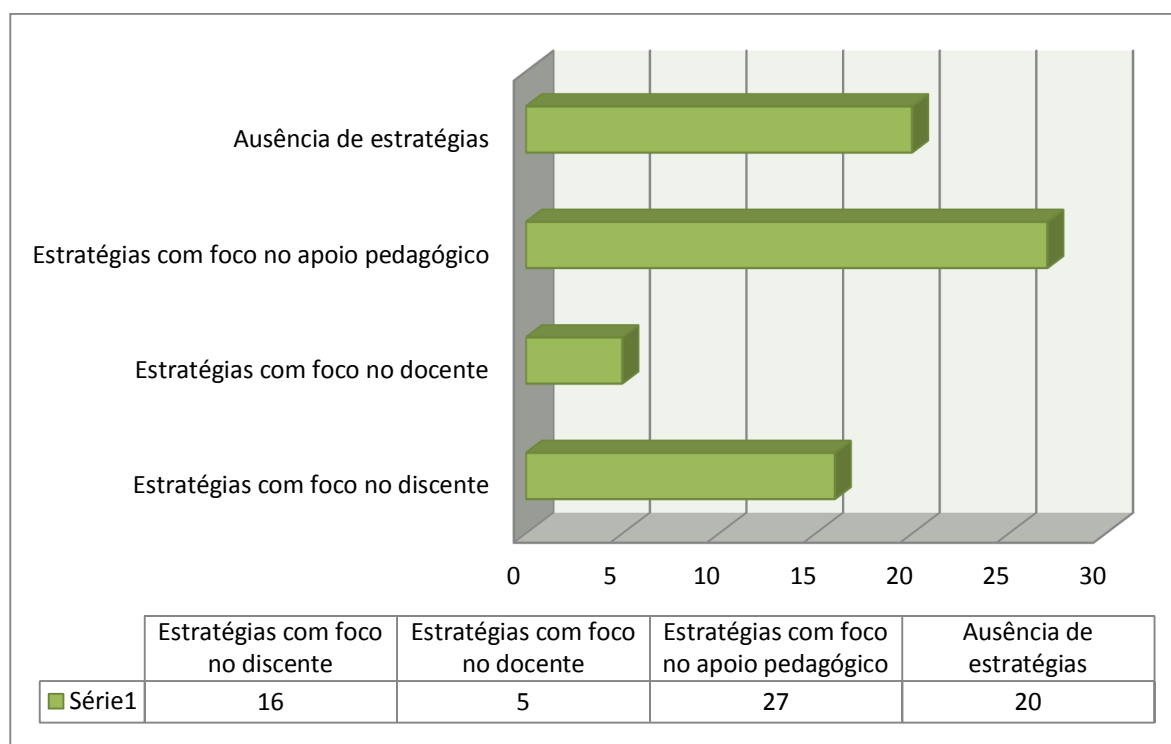
Na Unidade de Observação III, cuja categoria é Estratégias com foco no apoio pedagógico, foram agrupadas as respostas nas quais os participantes citaram que: “entro em contato com o departamento”; “peço auxílio”; “procuro o setor pedagógico”; “auxílio de intérprete para o aluno”; “informo a Coordenação Pedagógica”; “coleta informações junto a Coordenação Pedagógica sobre metodologias”; “procuro o Setor Pedagógico para obter informações dos alunos”; “comunico a Instituição”; “peço auxílio do corpo Psicopedagógico”; “procuro o setor competente”; “comunicar o setor específico”; “entro em contato com a (o) pedagoga (o) do Departamento do qual o aluno pertence”; “procuro o Departamento para tentar resolver o caso”; “procuro ajuda de outros profissionais mais próximos e capacitados para a função”; “procuro a Coordenação do curso”; “encaminho para o setor competente”; “solicitaria ajuda do Setor Pedagógico”; “informo o Departamento solicitando apoio”; “procuro orientação dos departamentos”; “procuro auxílio de minha Coordenação Pedagógica”; “avisar a Diretoria de Ensino”; “busco informações junto ao Departamento do curso”; “converso com a pedagoga”; “informo a Coordenação do curso”; “procuro o auxílio dos profissionais de libras”; “busco informação com o Setor Pedagógico”; “encaminho o aluno para o setor competente”; “converso com o coordenador do curso e as pedagogas do CMC”.

Na Unidade de Observação IV, cuja categoria é Ausências de estratégias, foram agrupadas as respostas nas quais os participantes citaram que: “não sei lidar com 40 estudantes e mais 1 ou 2 estudantes especiais”; “nenhum, pois não tenho formação”; “não tenho como ajudar o aluno”; “não estou preparado para esse desafio”; “nenhum procedimento”; “não há procedimento padrão institucional estabelecido. Portanto, prevalece o bom senso”; “choro demais”; “não tenho preparo”; “não tive nenhum caso”; “ainda não passei

por essa situação”; “não tenho nenhum aluno especial”; “ainda não aconteceu”; “nunca tive”; “ainda não ocorreu nenhum caso”; “ainda não tive essa experiência”; “nenhum”; “não recebemos nenhuma orientação sobre isso”; “tenho dificuldade de adaptação da metodologia seja por falta de formação, seja por falta de tempo”; “nunca tive esta experiência”; “ainda não me deparei com a situação”.

Depreendendo-se dos resultados de tal análise, evidenciamos no Gráfico 22 o quantitativo de frequências de resposta por categoria estipulada. É possível, a partir de tal análise, constatar que a categoria Estratégias com foco no apoio pedagógico obteve maior incidência nas frequências de resposta, apresentando o quantitativo de 27 ocorrências de termos ou conjunto de termos similares entre todos os respondentes da pesquisa. De tal modo, a categoria Ausência de estratégias evidenciou um quantitativo de 20 ocorrências de termos ou conjunto de termos similares entre todos os respondentes da pesquisa.

Gráfico 22 – Representação gráfica das frequências de resposta por categorias



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa de campo e da análise realizada (2016/2017).

Dessa análise, podemos inferir que o percentual de 27%, correspondente as “Estratégias com foco no apoio pedagógico”, revelam que há uma propensão dos professores em obter a resolução de possíveis problemas, relacionados ao alunado do público-alvo da

Educação Especial, junto ao apoio pedagógico, o que revela, ainda, uma predominância do modelo clínico-terapêutico ao associar a ausência de capacitação nesse segmento com as funções do modelo psicopedagógico, visto que as ocorrências relatadas são classificadas como problemas “dos alunos” e solucionáveis “apenas” pelo corpo pedagógico da instituição. Nessa linha, Carvalho (2017, p. 20) expõe que “um programa de formação contínua só começa quando os sujeitos se reconhecem, ou seja, o início cronológico do programa não coincide com o início das trocas verdadeiramente intersubjetivas.”

Quanto ao percentual de 20%, relacionado à categoria “Ausência de estratégias”, percebemos que está diretamente associada à ausência de capacitação no segmento Educação Especial, pois, não sabendo como trabalhar as especificidades do alunado da Educação Especial, o docente não terá desenvolvida a expertise necessária para alcançar, com sua metodologia de ensino, tais alunos.

Assim sendo, concluímos nossa análise dos resultados aferidos durante a pesquisa de campo, ressaltando, a partir de então, os aspectos relevantes inferidos durante a pesquisa e que nos conduziram para a elaboração de um produto visando à melhoria da formação continuada em Educação Especial dos professores que atuam no Ensino Médio.

Ao realizarmos nossa pesquisa de campo pudemos observar, preliminarmente, um anseio por parte dos docentes por uma capacitação em Educação Especial que fosse capaz de suprir as lacunas existentes. Anseio esse ratificado após a análise dos resultados da aplicação do instrumento junto aos professores. Dentre as perguntas formuladas chegamos a quantitativos relevantes que nos puderam servir de respaldo para a construção de nosso produto tais como a constatação da maioria dos professores respondentes da pesquisa não haver participado de capacitação no segmento Educação Especial, apesar do IFAM possuir fisicamente estruturados NAPNEs na Reitoria e no Campus Manaus Centro, lócus da pesquisa. Percebemos que a não ocorrência dessa capacitação seria a ausência de um planejamento sistêmico, entre os setores capacitantes da Instituição, que fomentasse anualmente uma formação continuada capaz de sensibilizar os professores da importância desse evento para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial. Desse modo, a proposta de nosso produto é a elaboração de um Workshop Pedagógico em Educação Especial a ser realizado anualmente pelos setores capacitantes do IFAM. Passaremos então, na seção seguinte, a explanação acerca da elaboração desse produto que consideramos adequado para minimizar as constatações às quais chegamos ao final dessa análise.

CAPÍTULO 5 – ELABORAÇÃO DO PRODUTO

De acordo com BRASIL (2012), o Mestrado Profissional tem o foco na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino. Desse modo, apresentamos nas seções seguintes os desdobramentos de uma proposta de Workshop Pedagógico como formação continuada em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Tal proposta é fruto da compilação dos resultados alcançados na pesquisa de campo do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), realizada entre 2016 e 2017, junto aos professores de Ensino Médio e setores relacionados à capacitação de servidores do Campus Manaus Centro do IFAM.

5.1 PROPOSTA DE WORKSHOP PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Resolução n.º 2/2015, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e, considerando a necessidade da valorização do profissional da docência, assegura a obrigatoriedade do seu desenvolvimento profissional. No seu Art. 2.º tais Diretrizes Curriculares aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência nas modalidades de educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Quilombola (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, propomos um Workshop Pedagógico em Educação Especial para os docentes que atuam no Ensino Médio do CMC, como uma formação continuada que capacite o professor na sua prática de ensino junto aos alunos da Educação Especial. O delineamento de tal workshop iniciou a partir dos resultados da pesquisa de campo que apontaram um percentual de 81,6% de participantes da pesquisa que gostariam de realizar cursos sobre Educação Especial, assim como um percentual de 80,0%, de participantes que consideram que uma formação continuada em Educação Especial poderia capacitá-los.

5.1.1 *Etapas do Workshop Pedagógico em Educação Especial*

Consideramos que, embora o professor, ainda na condição de aluno de uma graduação, já esteja em construção de sua formação inicial, e, no decorrer da mesma, desenvolva habilidades e adquira conhecimentos para aplicá-los em sala de aula nas variadas situações nas quais se deparar, ainda assim, carece de uma formação complementar contínua que lhe permita ter a expertise necessária para situações reais inéditas que ainda não havia se deparado. Desse modo, pensamos no desenvolvimento de um Workshop pedagógico anual a ser aplicado no início de cada ano acadêmico. No que tange à organização desse workshop, Carvalho (2017, p. 107) relata que:

A organização de um curso de formação continuada deve levar em conta a necessidade que o professor possui para participar dele. É importante fazer com que os docentes percebam que não se trata apenas de participar dos cursos, mas de ter como perspectiva a mudança, ou seja, por meio do curso desejar mudar as suas práticas. Assim, a probabilidade de êxito será maior quando os professores participam porque querem e não porque foram convocados.

Sendo assim, passaremos a descrição das etapas da implementação de um Workshop Pedagógico direcionado para a capacitação em Educação Especial:

Etapas 1

Objetivo: Planejamento pré-operacional das etapas seguintes.

Operacionalização: Reunião com os setores envolvidos para a realização de um planejamento estratégico que defina objetivo geral, as metas a serem alcançadas com suas respectivas ações no desenvolvimento do workshop. Tais como, cronograma do evento com datas e horários estipulados, local, existência de recursos financeiros ou sugestões para captação dos mesmos, materiais gráficos a serem disponibilizados, equipamentos a serem utilizados, palestrantes e mediadores (que podem ser tanto professores do Mestrado em Ensino Tecnológico, ligados a esse segmento, como de outras instituições de ensino), como serão feitas as inscrições, em ambiente físico, virtual ou misto, gratuidade ou não do evento, limite de inscrições e público específico.

Etapa 2

Objetivo: Conscientização acerca da temática Educação Especial e da relevância do professor buscar capacitações nesse segmento e de como tais capacitações serão impactantes na vida acadêmica do aluno público-alvo da Educação Especial.

Operacionalização: Nessa etapa serão disponibilizadas informações, através da página do Instituto, de encaminhamento de memorando aos departamentos cujos professores estão ligados para ciência, de folders encaminhados para os e-mails dos servidores, acerca da temática Educação Especial, da necessidade da capacitação com essa abordagem e da relevância da realização anual de um Workshop Pedagógico em Educação Especial.

Etapa 3

Objetivo: Credenciamento das inscrições para o Workshop Pedagógico.

Operacionalização: Sinalização do local do credenciamento, caso realizado em ambiente físico e/ou nos dias do evento, entrega de materiais e distribuição de crachás, e prestação de informações.

Etapa 4

Objetivo: Execução do Workshop Pedagógico em Educação Especial.

Operacionalização: Apresentações da equipe de palestrantes e mediadores, socialização das experiências ocorridas em salas de aula, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas ao longo do curso e feedback no último dia dos participantes.

Etapa 5

Objetivo: Certificação dos professores que participaram do Workshop Pedagógico.

Operacionalização: Encaminhamento, para o e-mail dos servidores, dos certificados dos professores participantes e encaminhamento da listagem de professores certificados para a Diretoria do respectivo campus e para a Auditoria Geral do IFAM para respaldo legal perante a legislação vigente.

Entendemos, por fim, que essa proposta de formação continuada anual na forma de um Workshop Pedagógico em Educação Especial tem caráter relevante perante a comunidade acadêmica por possuir uma natureza formadora de novos conhecimentos e habilidades para professores que precisam, mas, também, querem obter tais conhecimentos e habilidades. Entendemos, contudo, que o papel da instituição educacional, na promoção desse tipo de evento é fundamental para que a conscientização, necessária do corpo docente, ocorra à medida que perguntas como:

Por que estamos aqui? Em que esse programa pode realmente contribuir com a prática cotidiana? Quais são seus significados políticos? Em que medida nossos interesses cotidianos podem estar espelhados nas concepções e nos objetivos que o embasaram? [...] Por que aqui e agora?

Se cabe a formadores e formandos somente o direito de “fechar a boca e começar logo esse programa”, também não estaremos diante de um verdadeiro projeto de formação contínua, mas sim diante de algum arremedo de última hora, um curso arbitrário (CARVALHO, 2017, p. 22).

Dessa forma, findamos com a apresentação sucinta do nosso produto, um Workshop Pedagógico em Educação Especial, que será devidamente detalhado, em suas etapas de implementação e execução, em versão impressa anexa a esta dissertação.

Por conseguinte, expomos na próxima seção, a conclusão e as considerações finais acerca de nossa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou a forma como está ocorrendo a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir dos resultados alcançados na pesquisa de campo tanto com relação aos setores envolvidos em capacitação, como quanto aos professores que participaram do estudo. Nesse sentido, pudemos obter as constatações referentes aos objetivos específicos traçados no delinear da pesquisa.

Quanto ao primeiro objetivo específico, qual seja *“identificar as condições elementares, perante o contexto da Educação Especial no país, que necessitam ser construídas para tornar possível estabelecer processos formativos contínuos para os professores que atuam no Ensino Médio do IFAM_”*, esse objetivo foi alcançado na seção 4.1 intitulada “Análise da imersão inicial do ambiente”, após a construção de um referencial teórico, no primeiro capítulo, que trouxe subsídios relacionados à história da Educação Especial no país, à legislação vigente, assim como a definição do público-alvo da Educação Especial e o reflexo das estatísticas relacionadas às matrículas desse segmento. Através da construção desse aporte de subsídios para o primeiro capítulo, e, com todas as informações coletadas, através dos documentos e materiais organizacionais, foi possível identificarmos que as condições elementares para estabelecer processos formativos contínuos para os professores são em primeiro lugar a instituição assumir efetivamente a inclusão, sendo assim seguida pelo comprometimento dos setores, relacionados a formação continuada, em promoverem a qualidade desses processos formativos, assim como a sensibilização dos professores para que percebam a importância de se capacitarem nessa área. É um processo hierárquico de cima para baixo que deve envolver todos para alcançar esse objetivo.

Quanto ao segundo objetivo específico, *“conhecer, através de um levantamento de dados, quais os setores que oferecem formação continuada e qual o perfil dos professores que atuam no Ensino Médio do IFAM, bem como se os mesmos encontram-se capacitados para o processo de ensino dos alunos da Educação Especial_”*, também foi alcançado e pode ser observado tanto na seção 4.2 que discorre sobre a “Análise dos resultados quanto aos setores” como na seção 4.3 que trata da “Análise dos resultados quanto aos professores”. Ambas as seções trazem os resultados da pesquisa de campo com aplicação dos instrumentos elaborados. Desse modo, pudemos evidenciar três setores relacionados com a capacitação de

professores, quais sejam a DIPESP, a DIREN e o NAPNE. Sendo que, apenas o NAPNE possui estrutura funcional adequada para desenvolver formações continuadas no segmento Educação Especial.

No que tange aos professores, alcançamos, também, o segundo objetivo específico ao obtermos dados para traçarmos um perfil dos docentes atuantes no Ensino Médio. Nesse sentido, o perfil desses professores evidencia que os respondentes da pesquisa estão faixa etária entre 35 a 40 anos, com um percentual de 34%, seguidos da faixa etária entre 41 a 50, com 26%, e, da faixa etária dos que possuem mais de 50 anos apresentando um percentual, também, de 26%. Quanto à titulação dos professores, a pesquisa evidenciou que 48% possuem mestrado e 28% doutorado. Os dados, também, revelaram que mais de 90% por cento dos professores participantes da pesquisa não realizaram nenhuma atividade relacionada à Educação Especial nos últimos três anos. Apontaram, ainda, que os mesmos não se sentem capacitados para atuar em sala de aula com alunos da Educação Especial e a maioria quando se encontra numa situação real de despreparo recorre ao apoio pedagógico para dar suporte. Cabe frisar que tais resultados não podem servir de ferramenta para culpabilizar a classe docente por uma ausência de capacitação nesse segmento. Antes, porém, é necessário indagar acerca de todo o sistema existente nesse contexto e observar as lacunas que permitiram tanto a ausência de capacitação, por parte da instituição que deveria promovê-la, como a falta de interesse, por parte dos professores, em realizá-la, visto que todas as disciplinas deveriam dispor de espaço para abordarem e colocarem em discussão a temática Educação Especial o que facilitaria a inclusão dos alunos. Para tanto faz-se necessário professores capacitados e para que isso ocorra a Instituição precisa ter a visão da inclusão consolidada.

Quanto ao terceiro objetivo específico, *“avaliar a viabilidade de uma reformulação da estrutura de formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio do IFAM de forma a atender aos alunos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”*, alcançamos o mesmo, ao analisarmos os dados da pesquisa de campo que apontaram que 96% dos respondentes da pesquisa não realizaram nenhum curso no NAPNE, apesar de 72% saber de sua existência no campus e, de 81,6% ter desejo de realizar algum curso. Verificamos, ainda, que há uma preferência de 47,7% pelo turno da tarde para realizar cursos no NAPNE, seguidos de 36,4% pelo turno da manhã e de 15,9% pelo turno da noite. Desses percentuais, 90,5% preferem que o curso seja realizado durante a semana, pois facilitaria o deslocamento, visto que tais professores já se encontram no respectivo campus

para ministrarem aulas e o curso poderia ser feito pelo professor no horário que não estivesse em sala de aula.

Das temáticas com maior inclinação por parte dos professores, apontadas nos resultados da pesquisa, evidenciaram-se a formação em Libras com percentual de 19,9%, seguida do percentual de 10,3% para as formações de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, de políticas públicas sobre a pessoa com deficiência, e, avaliação pedagógica e escolar na perspectiva da Educação Inclusiva.

Dentre as modalidades de metodologias, para a utilização de recursos alternativos na ministração de cursos de formação continuada, os resultados denotaram que a parte prática é bem requerida com um percentual de 17,4% para visita a uma escola especial e/ou inclusiva. As dinâmicas em grupos ocuparam o segundo lugar em preferência com um percentual de 16,1%, seguidas pelas apresentações em vídeos, 14,8%, e, pelas apresentações de filmes temáticos com 13,5%.

Dessa forma, entendemos que há viabilidade sim para que haja uma reformulação da estrutura de formação continuada visando atender ao público-alvo da Educação Especial. Reformulação essa que culminou com a nossa proposta de um Workshop Pedagógico em Educação Especial a ser realizado anualmente e que venha a contemplar tanto os anseios dos professores, quanto os dos alunos com especificidades que necessitam de professores capacitados para o seu processo de aprendizagem.

Apesar de não termos alcançado um quantitativo representativo de respondentes da pesquisa, que nos permitisse ampliar os resultados de forma a generalizá-los para a população dos professores que atuam no Ensino Médio do CMC/IFAM, o que de certa forma atuou como um limitador no nosso estudo, os resultados do quantitativo obtido nos permitiram responder aos objetivos específicos traçados e a atingir o objetivo geral da pesquisa.

Nesse sentido, recomendamos, como forma de aprofundamento da compreensão do cenário, que sejam realizados novos estudos que atinjam essa generalidade dos resultados para tal população, visto ser imperioso para a melhoria da qualidade de ensino que todos os alunos consigam obter o devido aprendizado. Para tanto, é necessário que os professores estejam capacitados para atenderem essa demanda da Educação Especial.

Ressaltamos, por fim, que a questão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está atrelada a formação dos professores ainda na graduação, na sua formação inicial. Portanto, as universidades devem se posicionar para que haja uma formação adequada nas licenciaturas com as competências necessárias para o futuro professor.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Presidência da República, Brasília, DF, 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 39/2004**. Define a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BRASIL. **Comunicado nº. 001/2012**, de 22 de maio de 2012. Orientações para novos APCNS. Brasília, DF: CAPES/MEC, 2012.

BRASIL. **Resolução n.º 2**, de 1.º de junho de 2015, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BUENO, J. G. Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo por artigo. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.). **Formação continuada de professores**: uma releitura das áreas de conteúdo. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COSTA, Valdelúcia Alves da; SEGURA, Raúl Vargas (Orgs.). **Educação inclusiva na América Latina**: políticas, pesquisas e experiências. Niterói: Intertexto, 2016.

COTRIM, Gilberto. **História global**: Brasil e geral. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOWLER JR, Floyd J. **Pesquisa de Levantamento**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRANCO, Simone. Lei Brasileira de Inclusão entra em vigor e beneficia 45 milhões de pessoas. **Senado Federal**. 21 jan. 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/01/21/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor-e-beneficia-45-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello et al. Acessibilidade na biblioteca do IFAM/Campus Manaus Centro. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 321-338, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HERNANDÉZ SAMPIERI, Roberto et al. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM. **Planejamento Estratégico**: 2012-2018. Manaus: Gráfica Moderna, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2014-2018. Manaus: IFAM, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM. **Projeto de Qualificação Institucional**: 2016-2021. Manaus: IFAM, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS – IFAM. **Plano Institucional de Capacitação de Pessoas**: 2013-2018. Manaus: IFAM, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MALAFAIA, G. S. Gestão estratégica de pessoas em ambientes multigeracionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 7, 2011, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública. Manaus: Edua, 2013.

_____. **Educação e Política**: O enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia. Manaus: Vitória, 2014.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a escolarização de alunos com deficiência no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 175-176, 2016. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.3_12241/full>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MELLO, Maria Stela de Vasconcelos Nunes de. **De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**: cem anos de história. Manaus: Editora, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

NÓVOA, António. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Porto, v. 4, n. 1, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível

em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as Ciências da saúde, Humanas e Sociais. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POZZATTI, Josiane; REALI, Aline Maria de Medeiros. Inclusão, formadores de professores e Internet: interfaces possíveis, In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 19, 2007. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/ixcepf/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SCHIKMANN, Rosane. **Gestão estratégica de pessoas**: base para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. Brasília: ENAP, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STELLI, Maria Norma Magalhães. Política de formação continuada de professores: possibilidades para uma prática inclusiva. In: MATOS, Maria Almerinda de Souza (Org.). **Educação Especial, Políticas Públicas e Inclusão**: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Editora Vitória, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

APÊNDICE A – Carta de anuência para realização da pesquisa

Carta de anuência para realização da pesquisa

Eu, _____, inscrita no C.P.F. _____, Diretora-Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/Campus Manaus Centro, de C.N.P.J. 10.792.928/0005-33, venho por meio desta, informar que autorizo a mestranda Lílian Freire Noronha, aluna do curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico da mesma instituição de ensino referida, a desenvolver a pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio para o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial”, sob orientação da Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro.

Manaus, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE C – Questionário aplicado na Dipesp

Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação - DIPESP

SPHINXBrasil
soluções para coleta e análise de dados



Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET/IFAM

Pesquisa de campo realizada no Campus Manaus Centro acerca da Formação continuada de professores do Ensino Médio no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

1. Existe um programa ou plano para a formação continuada de professores no Ensino Médio do Campus Manaus Centro do IFAM?

2. Se sim, qual o quantitativo de professores que realizaram cursos de formação continuada nos anos de 2014, 2015 e 2016 de acordo com os planos ou programas de capacitação?

3. Nesse quantitativo existem cursos de formação continuada sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?

4. Qual a faixa etária do professor que procura por uma formação continuada?

- ☐ Até 30 anos
 ☐ Entre 31 a 40 anos
 ☐ Entre 41 a 50 anos
☐ Mais de 50 anos

5. Há uma procura, por parte dos professores do Ensino Médio do Campus Centro, por cursos sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?

- ☐ Sim
 ☐ Não

Obrigada pela sua participação. Ela é fundamental para a pesquisa em curso.

APÊNDICE D – Questionário aplicado na Diren

Diretoria de Ensino - DIREN

SPHINX Brasil
Soluções para a vida e a saúde de todos



Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET/IFAM

Pesquisa de campo realizada no Campus Manaus Centro acerca da formação continuada de professores do Ensino Médio no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

1. Qual o papel da Diretoria de Ensino - DIREN do Campus Manaus Centro na formação de professores?

2. Qual o papel do Departamento Acadêmico de Educação Básica e Formação de Professores - DAEF?

3. Existe um programa ou plano de formação continuada de professores do Ensino Médio do Campus Manaus Centro do IFAM?

4. Se sim, qual o quantitativo de professores que realizaram cursos de formação continuada nos anos de 2014, 2015 e 2016 de acordo com os respectivos planos de capacitação?

5. Nesse quantitativo existem cursos de formação continuada sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?

6. Qual a faixa etária do professor que procura por uma formação continuada?

- ☐ Até 30 anos
 ☐ Entre 31 a 40 anos
 ☐ Entre 41 a 50 anos
☐ Mais de 51 anos

7. Há uma procura, por parte dos professores do Ensino Médio do Campus Manaus Centro, por cursos e eventos sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?

- ☐ Sim
 ☐ Não

Obrigada pela sua participação. Ela é fundamental para a pesquisa em curso.

APÊNDICE E – Questionário aplicado no Napne

Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais -
NAPNE

SPHINXBrasil
Soluções para coleta e análise de dados



Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET/IFAM

Pesquisa de campo realizada no Campus Manaus Centro acerca da formação continuada de professores do Ensino Médio no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

1. Quais os cursos em Educação Especial ou Educação Inclusiva que o NAPNE disponibiliza anualmente?

2. Qual o quantitativo de professores do Ensino Médio do CMC que iniciaram cursos nos anos de 2014, 2015 e 2016?

3. Qual o quantitativo de professores do Ensino Médio do CMC que concluíram cursos nos anos de 2014, 2015 e 2016?

4. Qual o público com maior participação nos cursos oferecidos pelo NAPNE?

☐ Técnico-Administrativos ☐ Professores do IFAM ☐ Público externo

5. Existe um programa ou plano de formação continuada de professores no Campus Manaus Centro?

Obrigada pela sua participação. Ela é fundamental para a pesquisa em curso.

APÊNDICE F – Questionário aplicado aos professores

PROFESSOR - Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

SPHINXBrasil
Iniciativa para cultura e análise de dados



Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico – MPET/IFAM

Pesquisa de campo realizada no Campus Manaus Centro do IFAM acerca da formação continuada de professores do Ensino Médio no contexto da Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

Dados gerais do entrevistado

1. Qual o seu nome?

2. Qual o curso que ministra no IFAM?

3. Qual a disciplina que leciona no IFAM?

4. Qual a sua faixa etária?

- ☐ Até 30 anos
 ☐ Entre 31 a 40 anos
 ☐ Entre 41 a 50 anos
☐ Mais de 50 anos

5. Há quantos anos atua no magistério?

- ☐ Entre 1 a 3 anos
 ☐ Entre 4 a 10 anos
 ☐ Entre 11 a 20 anos
☐ Mais de 20 anos

6. Há quantos anos atua no IFAM como docente?

- ☐ Entre 1 a 3 anos
 ☐ Entre 4 a 10 anos
 ☐ Entre 11 a 20 anos
☐ Mais de 20 anos

PROFESSOR - Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Dados referentes à capacitação
7. Qual a sua titulação máxima?

- ☐ Graduação
 ☐ Especialização
 ☐ Mestrado
☐ Doutorado
 ☐ Pós Doutorado

8. Você participou de alguma formação continuada nos últimos 03 anos?

- ☐ Sim
 ☐ Não

9. Se sim, quantas atividades de formação continuada você participou no período mencionado?

- ☐ 01 atividade
 ☐ 02 a 05 atividades
 ☐ 6 a 10 atividades
☐ Mais de 10 atividades

10. Essa capacitação foi patrocinada pelo IFAM?

- ☐ Sim
 ☐ Não

11. Se não, de quem foi o patrocínio?

12. Você participou de alguma formação continuada nos últimos 03 anos em Educação Especial ou Educação Inclusiva?

- ☐ Sim
 ☐ Não

13. Se sim, quantas atividades de formação continuada com a temática Educação Especial você participou no período mencionado?

- ☐ 01 atividade
 ☐ 2 a 5 atividades
 ☐ 06 a 10 atividades
☐ Mais de 10 atividades

14. Essa capacitação foi patrocinada pelo IFAM?

- ☐ Sim
 ☐ Não

15. Se não, de quem foi o patrocínio?

16. No que diz respeito a ministração de aula, você pensa que um curso de formação continuada, sobre a temática Educação Especial, poderia capacitá-lo para o processo de ensino de alunos com alguma deficiência?

- ☐ Sim
 ☐ Não
 ☐ Talvez

PROFESSOR - Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

17. Você conhece o NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas?

- ☐ Sim ☐ Não

18. Você já fez algum curso no NAPNE?

- ☐ Sim ☐ Não

19. Se sim, quais foram?

20. Se não, você gostaria de participar de um curso sobre a temática Educação Especial?

- ☐ Sim ☐ Não

21. Se sim, qual seria o horário mais adequado para participar?

- ☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Noite

22. Qual o período mais adequado para participar?

- ☐ Durante a semana ☐ No fim de semana

23. Marque o (s) tema (s) sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que você gostaria que fosse (m) abordado (s) num curso de formação continuada, se você fosse participar:

- | | | |
|--|---|---|
| ☐ Acessibilidade | ☐ Tecnologia assistiva | ☐ Aspectos sociais das deficiências |
| ☐ Família de pessoas com necessidades educacionais especiais | ☐ Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva | ☐ Acesso, permanência e êxito acadêmico do aluno com deficiência |
| ☐ Avaliação pedagógica e escolar na perspectiva da Educação Inclusiva | ☐ Altas habilidades e superdotação | ☐ Políticas públicas sobre a pessoa com deficiência |
| ☐ Libras | ☐ Outros temas relacionados à temática Educação Especial | |

24. Marque a (s) metodologia (s) que você acha que poderia (m) ser empregada (s) num curso de formação sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

- | | | |
|---|--|---|
| ☐ Uso de apostilas | ☐ Aulas com slides | ☐ Apresentação de vídeos |
| ☐ Apresentação de filmes temáticos | ☐ Seminários | ☐ Dinâmicas em grupo |
| ☐ Visitação a uma escola especial e/ou inclusiva | ☐ Outra (s) metodologia (s) | |

PROFESSOR - Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**25. Marque sua (s) motivação (ões) para uma formação continuada sobre Educação Especial?**

- ☐ Procura de novos conhecimentos e capacidades ☐ Melhorar o meu desempenho profissional ☐ Melhorar o aprendizado de aluno (s) com deficiência
- ☐ Cumprir uma obrigação prevista em lei ☐ Outra (s)

26. Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Li ou ouvi alguma coisa a respeito

27. Você acha que o IFAM, Campus Centro, possui acessibilidade quanto à estrutura física?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei dizer

28. Você sabe que existe um sistema de quotas para alunos com deficiência no IFAM?

- ☐ Sim ☐ Não

29. Você concorda em haver um sistema de quotas para alunos com deficiência?

- ☐ Sim ☐ Não

30. Você sabe, antecipadamente, quando tem um aluno com necessidade educacional especial na sala de aula que você vai ministrar?

- ☐ Sim ☐ Não

31. Qual o procedimento que você adota quando identifica que tem em sua sala de aula um aluno com algum tipo de necessidade educacional especial?

Obrigada pela sua participação. Ela é fundamental para a pesquisa em curso.

APÊNDICE G – Processo de passagem da variável até o item do instrumento

Construção do instrumento de pesquisa – professores				
Variável	Dimensão	Indicador	Item do questionário	
Nome	Identificação do respondente	Classificação para o pesquisador	01	Qual o seu nome?
Forma do curso	Respondente por curso	Quantitativo de respondentes por curso	02	Qual a forma de curso que ministra no IFAM?
Disciplina	Respondentes por disciplinas	Quantitativo de respondentes por disciplina ministrada	03	Qual a disciplina que leciona no IFAM?
Idade	Faixa etária em que se enquadra	Quantitativo de respondentes por faixa etária	04	Qual a sua faixa etária? - Até 30 anos; - Entre 31 a 40 anos; - Entre 41 a 50 anos; - Mais de 50 anos.
Tempo	Atividade no magistério	Quantitativo de tempo no magistério	05	Há quantos anos atua no magistério? - Entre 1 a 3 anos; - Entre 4 a 10 anos; - Entre 11 a 20 anos; - Mais de 20 anos.
Tempo	Atividade de magistério no IFAM	Quantidade de tempo no magistério atuando no IFAM	06	Há quantos anos atua no IFAM como docente? - Entre 1 a 3 anos; - Entre 4 a 10 anos; - Entre 11 a 20 anos; - Mais de 20 anos.
Capacitação	Titulação máxima	Hierarquia de titulação por respondentes	07	Qual a sua titulação máxima? - Graduação; - Especialização; - Mestrado; - Doutorado; - Pós Doutorado.
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de respondentes positivos e negativos	08	Você participou de alguma formação continuada nos últimos 03 anos? - Sim; - Não.
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de participação dos respondentes em atividades	09	Se sim, quantas atividades de formação continuada você participou nos últimos 03 anos? - 01 atividades;

				- 02 a 05 atividades; - 06 a 10 atividades; - Mais de 10 atividades.
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de respondentes positivos e negativos	10	Essa capacitação foi patrocinada? - Sim; - Não.
Capacitação	Formação continuada	Identificação do tipo de patrocínio	11	Se não, de quem foi o patrocínio?
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de respondentes positivos e negativos	12	Você participou de alguma formação continuada com a temática Educação Especial ou Educação Inclusiva? - Sim; - Não.
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de respondentes que participaram e que não participaram	13	Se sim, quantas atividades de formação continuada com a temática Educação Especial você participou no período mencionado? - 01 atividade; - 02 a 05 atividades; - 06 a 10 atividades; - Mais de 10 atividades.
Capacitação	Formação continuada	Identificação de respondentes positivos e negativos	14	Essa capacitação foi patrocinada pelo IFAM? - Sim; - Não.
Capacitação	Formação continuada	Identificação do tipo de patrocínio	15	Se não, de foi esse patrocínio?
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de respondentes positivos, negativos e indecisos	16	No que diz respeito à ministração de aula, você pensa que um curso de formação continuada de professores, sobre a temática Educação Especial, poderia capacitá-lo para o processo de ensino de alunos com alguma deficiência? - Sim; - Não; - Talvez.
Capacitação	Formação continuada	Quantidade de respondentes positivos e negativos	17	Você conhece o Napne? Sim; Não.
Capacitação	Formação continuada	Quantidade de respondentes positivos e negativos	18	Você já fez algum curso no Napne? - Sim; - Não.
Capacitação	Formação continuada	Quantidade de respondentes positivos e identificação de cursos	19	Se sim, quais foram?
Capacitação	Formação continuada	Quantidade de respondentes positivos e negativos	20	Se não, você gostaria de participar de um curso sobre a temática Educação Especial?

				- Sim; - Não.
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de preferência por horário	21	Se sim, qual seria o horário mais adequado para participar? - Manhã; - Tarde; - Noite.
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de preferência por período	22	Qual o período mais adequado para participar? - Durante a semana; - No fim de semana.
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de preferência por curso	23	Marque o(s) tema(s) sobre Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva que você gostaria que fosse(m) abordado(s) num curso de formação continuada, se você fosse participar: - Acessibilidade; - Tecnologia assistiva; - Aspectos sociais das deficiências; - Famílias de pessoas com necessidades educacionais especiais; - Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva; - Acesso, permanência e êxito acadêmico do aluno com deficiência; - Avaliação pedagógica e escolar na perspectiva da Educação Inclusiva; - Altas habilidades e superdotação; - Políticas públicas sobre a pessoa com deficiência; - Libras; Outros temas relacionados à temática Educação Especial.
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de preferência por metodologia	24	Marque a(s) metodologia (s) que você acha que poderia(m) ser empregada(s) num curso de formação sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. - Uso de apostilas; - Aulas com slides; - Apresentação de vídeos; - Apresentação de filmes temáticos; - Seminários; - Dinâmicas em grupo; - Visitação a uma escola especial e/ou inclusiva; - Outra(s) metodologia(s).
Capacitação	Formação continuada	Quantitativo de preferência na motivação para formação continuada em Educação Especial	25	Marque sua(s) motivação(ões) para uma formação continuada sobre Educação Especial. - Procura de novos conhecimentos e capacidades;

				- Melhorar o meu desempenho profissional; - Melhorar o aprendizado de aluno(s) com deficiência; - Cumprir uma obrigação prevista em lei; - Outra(s).
Políticas públicas	Políticas públicas para a Educação Especial	Quantitativo de respondentes positivos, negativos e que tenham certo conhecimento a respeito.	26	Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? - Sim; - Não; - Li ou ouvi alguma coisa a respeito.
Acessibilidade	Acessibilidade quanto à estrutura	Quantitativo de respondentes positivos, negativos e sem posicionamento.	27	Você acha que o IFAM, Campus Manaus Centro, possui acessibilidade quanto à estrutura física? - Sim; - Não; - Não sei dizer.
Quotas	Quotas para alunos com deficiência	Quantitativo de respondentes positivos e negativos.	28	Você sabe que existe um sistema de quotas para alunos com deficiência no IFAM? - Sim; - Não.
Quotas	Concordância com o sistema de quotas para alunos com deficiência	Quantitativo de respondentes positivos e negativos.	29	Você concorda em haver um sistema de quotas para alunos com deficiências? - Sim; - Não.
Necessidade Educacional Especial	Conhecimento acerca de aluno com Necessidade Educacional Especial em sala de aula	Quantitativo de respondentes positivos e negativos.	30	Você sabe, antecipadamente, quando tem um aluno com necessidade educacional especial na sala de aula que você vai ministrar? - Sim; - Não.
Necessidade Educacional Especial	Procedimento para aluno com Necessidade Educacional Especial em sala de aula	Resposta subjetiva.	31	Qual o procedimento que você adota quando identifica que tem em sua sala de aula um aluno com algum tipo de necessidade educacional especial?